

Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus

Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus

Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä

Toimittaneet
Jukka Tuomisto & Petri Salo

Copyright © Tampere University Press ja tekijät

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
Kalevantie 5, 33014 Tampereen yliopisto
puhelin (03) 3551 6055
fax (03) 3551 7685
www.uta.fi/taju
email taju@uta.fi
<http://granum.uta.fi>

Taitto: Sirpa Randell

Kansi: Jari Koski/Khora

Kannen kuvat: Alasen perhearkisto

ISBN 951-44-6734-5
ISBN 951-44-6838-4 (pdf)

Tampere Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2006

Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus:

Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä

Jukka Tuomisto & Petri Salo

Esipuhe 7

Jukka Tuomisto & Petri Salo

Suunnittelupolitiikasta elämänpolitiikkaan..... 13

Aikuiskasvatuksen muuttuvat käsitteet ja yhteiskunnalliset lähtökohdat

Rainer Aaltonen

Käsitteet liikkeessä 33

Eero Pantzar

Aikuiskasvatuksen ulottuvuudet

elinikäisen oppimisen tulkinnoissa 45

Leena Koski

Kansansivistyksen kansaa etsimässä 59

Aaro Harju

Aktiivinen kansalaisuus ja siihen kasvaminen 85

Aki Ojakangas

Tukahduttava vai vapauttava järjestösidonnaisuus? 113

Aikuisten opiskelu, opinnot ja opettaminen

Jukka Tuomisto

Edistävä ja viihdyttävä opintokerhoto

–Aulis Alanen opintokerhoto tutkijana ja kehittäjänä 133

Mauri Nest

Aikuisedidaktiikan juurilla 157

Petri Salo & Juha Suoranta

Uudisraivaajia ja syvämuokkaajia.

Aikuiskasvattajan identiteetistä 167

Juha Sihvonen

Tulosten arviointi vapaassa sivistystyössä 185

Jukka Tuomisto

Opinnollisuus ja arvot: laadun kriteerit

Aulis Alasen aikuisedidaktiikassa 201

Kirjoittajat 233

Professori Aulis Arvid Alanen (7.7.1929–13.1.1998) teki pitkän ja merkittävän uran suomalaisen aikuiskasvatuksen käytännön ja teorian kehittäjänä sekä alan tutkijana ja yliopisto-opettajana. Kun hänen syntymästään tuli vuonna 2004 kuluneeksi 75 vuotta, päätti Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura yhteistyössä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen ja Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön kanssa järjestää merkkipäivän kunniaksi Aulis Alanen -symposiumin. Se pidettiin Tampereella 16.–17. elokuuta 2004. Symposiumiin osallistui noin 60 professori Alasen entistä kollegaa, opiskelijaa sekä muita hänen ajattelustaan kiinnostunutta henkilöitä. Symposiumin teemaksi valittiin Alasen väitöskirjan nimeä mukaillen *Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus*.

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura haluaa tämän kirjan avulla kunnioittaa pitkäaikaisen esimiehensä Aulis Alasen muistoa ja tarkastella hänen merkitystään alan keskeisenä tutkijana sekä käytännön ja teorian kehittäjänä. Kirjan sisältö on koottu pääosin Aulis Alanen -symposiumissa pidettyjen alustusten pohjalta. Kirjan toimittajien ja kirjoittajien käsityksen mukaan aikuiskasvatuksen taustahistorian ja ajattelun kehittymisen tuntemus on tarpeellista kaikille alalla toimiville koska vain sen avulla on mahdollista arvioida missä määrin todellista ”edistymistä” on tapahtunut, vai onko sitä tapahtunut lainkaan. Taavoitteena on myös tarkastella, miten Alasen ajatukset soveltuvat nykyisen aikuiskasvatustodellisuuden analysoinnin välineiksi.

Ennen yliopistoon siirtymistään Aulis Alanen työskenteli toimittajana sekä Vaasan työväenopiston ja Kansanvalistusseuran kirjeopiston rehtorina. Tampereen yliopistossa hän toimi noin 25 vuotta, ensin kansansivistysopin assistenttina (1960–65) ja vuodesta 1971 lähtien aikuiskasvatuksen lehtorina, apulaisprofessorina ja professorina aina vuonna 1991 tapahtuneeseen eläkkeelle siirtymiseensä saakka. Hän toimi myös noin 20 vuotta aktiivisesti Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran johtokunnassa: sen jäsenenä, varaesimiehenä ja esimiehenä.

Aulis Alasen väitellessä vuonna 1969 aiheesta *Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotyö. Tutkimus aikuisten vapaista ryhmäopinnoista sosiaalisen osallistumisen muotona* tuli hänestä maamme ensimmäinen aikuiskasvatuksessa väitellyt yhteiskuntatieteiden tohtori, myöhemmin myös alansa professori. Tämä on edelleenkin melko harvinaista, jopa maailmanlaajuisesti. Useimmat aikuiskasvatuksen professorit ovat nimittäin väitelleet jossakin muussa aineessa ja siirtyneet vasta myöhemmin aikuiskasvatuksen pariin.

Alanen tutki ja opetti aikuiskasvatusta koko yliopistouransa ajan. Hän ansioitui erityisesti vapaan sivistystyön tutkijana. Hänen tutkimuksensa rajaaminen vain tälle alueelle ei kuitenkaan tee oikeutta hänen laaja-alaista ja syvälistä tutkimustoimintaansa kohtaan. Alasen tutkimusintressit ulottuivat koko aikuiskasvatustieteen olemuksen selvittämiseen ja alan teoriaperustan vahvistamiseen. Hän suhtautui myönteisesti myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja sen tutkimiseen. Raja-aidan rakentamista sen ja perinteisen vapaan sivistystyön välille hän piti tarpeettomana. Hän totesi usein, että aikuisten oppimisen tutkimus on peruslähtökohdiltaan ja ongelmiltaan melko samanlaista riippumatta siitä, tutkitaanko sitä vapaan sivistystyön ja/tai työelämän organisaatioissa tapahtuvana prosessina. Alasen keskeinen ansio on aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen syventäminen. Pyrkiessään kehittämään aikuiskasvatuksen tiedeperustaa ja teoriaa hän otti lähtökohdakseen yhteiskuntatieteet, erityisesti psykologian, sosiaalipsykologian ja sosiologian. Hän käytti ja sovelsi taidolla näiden tieteenalojen teorioita omissa tutkimuksissaan ja analyyseissaan. Teoreettisimmatkin pohdiskelunsa hän ankkuroi aina tiukasti käytännön toimintaan.

Alanen jatkoi kansansivistysopin/aikuiskasvatuksen opettajana Zachris Castrénin (1928–1938) ja professori Urpo Harvan (1940–1972) jälkeen samalla humanistisella perustalla kuin edeltäjänsä. Alanen toi opetuksessaan esille aikuisten opettamisen ja oppimisen erityispiirteet sekä elämäntietämyksen. Hänen ansiotaan on pitkälti elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen teoreettisten lähtökohtien täsmentäminen ja käsitteiden selkiyttäminen sekä vertailevan tutkimuksen aloittaminen tällä alueella. Aulis Alasen vaikutus alan nuorempiin tutkijoihin on ollut merkittävä. Suurin osa tämän kirjan kirjoittajista on hänen entisiä oppilaitaan, jotka ovat saaneet perusoppinsa Auliksen ”opintokerhossa”.

Muut ovat puolestaan vuosien varrella perehtyneet hänen lukuihin, aina hyvin harkittuihin ja hiottuihin teksteihinsä. Ne ovat toimineet hyvänä esimerkkinä alan opiskelijoille ja tutkijoille. Mainittakoon että professori Aulis Alasen täyt- täessä 60 vuotta julkaistiin hänelle omistettu juhla kirja *Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa*, josta löytyy hänen julkaisuluettelonsa vuoteen 1988 saakka.

Kirja on jaettu kahteen temaattiseen osuuteen, joiden otsikoiden *Aikuiskas- vatuksen muuttuvat käsitteet ja yhteiskunnalliset lähtökohdat* sekä *Aikuisten opiskelu, opinnot ja opettaminen* avulla olemme pyrkineet tiivistetysti kuva-amaan Aulis Alasen panosta suomalaisessa aikuiskasvatuksessa ajanjaksona, jonka hän itse nimesi suunnittelupolitiikan kaudeksi. Kirjan johdantojaksossa Alasen tieteellinen ja aikuiskoulutuspoliittinen toiminta asemoidaan tämän ai- kakauden muodostamaan viitekehykseen. Pyrimme myös lyhyesti, lähinnä pe- riaatteellisella tasolla, kuvaamaan ne keskeiset muutoksen ulottuvuudet, joiden myötä olemme siirtyneet elinikäisen oppimisen ja markkinaperusteisen aikuis- koulutuspolitiikan ”välivaiheen” kautta aikuiskasvatuksen elämänpoliittiselle aikakaudelle.

Kirjan ensimmäisessä temaattisessa kokonaisuudessa tarkastellaan pääasias- sa aikuiskasvatuskäsitteiden kehittymistä. *Rainer Aaltonen* kuvaa aikuiskas- vatuksen peruskäsitteiden kehittymistä kansavalituksesta elinikäiseen oppi- miseen. *Eero Pantzar* puolestaan tarkastelee aikuiskasvatuksen kehittymistä elinikäisen oppimisen kontekstissa. Hän lähtee liikkeelle Unescon 1960-luvun lopulla käynnistämästä elinikäisen kasvatuksen keskustelusta päätyen pohti- maan erilaisten oppimisympäristöjen merkitystä elinikäisessä oppimisessa sekä kritisoimaan nykyistä elinikäisestä oppimisesta käytävää keskustelua. *Leena Koski* käsittelee kansaa ja sivistystä moraalisenä järjestyksenä. Hänen ’kansan’ ja ’sivistyksen’ -käsitteiden merkityksiä alan teoreetikkojen kirjoituksissa analy- soiva tarkastelunsa alkaa 1800-luvulta ja päättyy nykypäivään. Kosken mukaan ’kansa’ kuvattiin alkuaikoina ”lapsena, jota tuli sivistää ja kasvattaa”. Vähitellen ’kansasta’ kasvoi ”täysi-ikäinen vastuullinen yksilö”. Alanen ei Kosken näke- myksen mukaan puhunut ja kirjoittanut kenestäkään erityisesti, vaan yleensä aikuisesta. Ihmisten ja yksilöiden poissaolo on Alasen teksteissä silmiinpistä- vää ja paradoksaalista, korostihan hän tavan takaa yksilön henkisen kasvun ja persoonallisuuden kehittämisen tärkeyttä. *Aaro Harju* käsittelee artikkelissaan

aktiivista kansalaisuutta ja siihen kasvamista. Hän lähtee alan peruskäsitteiden analyysistä ja pyrkii täsmentämään, mitä toiminnallisesti aktiiviseen kansalaisuuteen sisältyy sekä mitkä ovat sen vaatimat pätevyyydet ja edellytykset. Harju tarkastelee myös Alasen tekstejä, pyrkien tunnistamaan niistä aktiiviseen kansalaiseen ja kansalaisuuteen liittyvää problematiikkaa. *Aki Ojakangas* kysyy ensimmäisen osuuden päättävässä artikkelissaan, toimiiko järjestösidonnaisuus tukahduttavana vai vapauttavana elementtinä ay-liikkeen koulutuksessa? Hän tarkastelee aluksi yksilön ja yhteisön suhdetta ja siirtyy sitten analysoimaan järjestösidonnaisuuden etuja ja haittoja. Hän päätyy hahmottamaan ammattiyhdistyskoulutuksen kenttää sen eri osa-alueiden ja toimijoiden muodostamista lähtökohdista.

Kirjan toinen temaattinen kokonaisuus alkaa *Jukka Tuomiston* artikkelilla, jossa hän tarkastelee Alasen merkitystä opintokerhotyön tutkijana. Hän toteaa, että Alasen kaikki opintokerhotutkimukset liittyvät alan käytännön kehittämistyöhön. Tutkimuksissaan hän arvioi usein kriittisesti uudistuksissa ilmenneitä kyseenalaisuuksia ja ei-toivottuja seurauksia. Opinnollisuuden ja viihdyttävyyden ongelma oli selkeästi läsnä hänen kaikissa opintokerhotutkimuksissaan. *Mauri Nest* käsittelee ensimmäiseksi suomalaiseksi aikuisdidaktiikan oppaaksi ”tunnustetun” Severi Nuorman *Kansanomaisesta opetustavasta* -kirjaisen perusajatuksia Alasen siitä esittämien huomioiden ja arvioiden valossa. Koska Nuorman ajatukset näyttävät säilyttäneen tuoreutensa niin Alasen aikakaudella kuin omana aikanamme päätty Nest pohdiskelemaan sitä millaista kansanomaisen opetus voisi olla tämän päivän yhteiskunnassa. *Petri Salo* ja *Juha Suoranta* tarkastelevat osin Alaseen tukeutuen aikuiskasvattajan identiteettiä nykyisessä postmodernissa riski- ja informaatioyhteiskunnassa. He pohtivat aikuiskasvattajan tehtävää ja paikkaa nyky-yhteiskunnassa, tilanteessa, jossa hallitsevana näkökulmana on yhteiskunnan sijaan yksilö. He pyrkivät myös hahmottelemaan vastausta kysymykseen, mitä pitäisi tehdä, kun aikuiskasvattajille asetettavat vaatimukset ovat jatkuvasti lisääntyneet ja aikuiskasvattajien pitäisi pystyä toimimaan kameleontin tapaan – jatkuvasti väriään vaihtaen – hyvin erilaisten aikuisopiskelijoiden kanssa. *Juha Sihvosen* artikkelissa tarkastelun kohteena on tulosten arviointi vapaassa sivistystyössä. Lähtökohtana on Alasen vuonna 1963 kyseisestä aiheesta julkaisema artikkeli, jossa hän painotti arvioin-

nin merkitystä opetuksen kehittämisessä sekä käsitteli opetuksen laadun ulottuvuuksia. Sihvosen mukaan Alasen ”laatuajattelu” vastaa hyvin tämän päivän pyrkimyksiä opetuksen ja oppimisen laadun kohottamiseen arvioinnin avulla. *Jukka Tuomisto* pyrki kirjan viimeisessä artikkelissa tunnistamaan Alasen didaktisen ajattelun keskeiset piirteet. Hän päätyy nostamaan esiin kaksi keskeistä lähtökohtaa: opinnollisuuden ja arvot. Opinnollisuudella Alanen korosti opintojen tavoitteellisuuden ja jäsentyneisyyden merkitystä aikuisopetuksessa ja sen arvioinnissa. Arvolähtökohtien pohdiskelulla ja selkiyttämällä Alanen halusi korostaa sitä, että kaiken opetuksen/oppimisen täytyy perustua kestäville ja moraalisesti hyväksyttävillä arvoilla. Alasen omana arvolähtökohtana oli kriittinen humanismi

Toivomme, että perehtyessään kirjan avulla professori Alasen monipuoliseen tuotantoon ja sen kirjoittajissa herättämiin ajatuksiin lukijat löytävät aineksia myös oman ajattelunsa ravinnoksi ja kehittämiseksi. Aulis Alanen -symposiumin järjestämiseen ja rahoittamiseen osallistuivat Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, Opetushallitus, Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö sekä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Kiitämme kaikkia tuesta ja hyvästä yhteistyöstä.

Tampereella ja Sulvalla 20. lokakuuta 2006

Jukka Tuomisto ja Petri Salo

Suunnittelupolitiikasta elämänpolitiikkaan

Jukka Tuomisto ja Petri Salo

1. Aikuiskasvatuksen ja aikuiskoulutuspolitiikan ajanjaksot

Suomalaisen aikuiskasvatuksen historiallista kehitystä ohjannutta sivistys- ja koulutuspolitiikkaa tarkastellaan edelleen omassa myöhäismodernissa ajassamme usein vaihteittaisen kehittymisen ja muuttumisen mallia myötäillen (esim. Pellinen 2001; Salo & Suoranta 2002, 21–46). Vaikka käytännön aikuiskasvatustoiminnan ja yhteiskuntapolitiikan suhteessa voidaan tunnistaa tiettyjä muutoksia, voidaan 1800-luvun lopulta alkanutta ajanjaksoa kuvata aikuisten kansalaisten kasvun ja kehittymisen yhteiskunnallisen ja poliittisen ohjailun aikakaudeksi. Reilussa sadassa vuodessa kollektiivinen ja ruohonjuuritasolta ponnistanut kansansivistystyö kehittyi ensin suunnitelmalliseksi ja järjestelmäkeskeiseksi ”hyvinvointiaikuiskoulutukseksi” ja siitä edelleen aktiivista kansalaisuutta ja alati muuttuvia työmarkkinakompetensseja yksilöiltä edellyttäväksi elinikäiseksi oppimiseksi.

Kansalaisten elämän ja toiminnan poliittisen ohjailun menetelmät ja muodot ovat muuttaneet muotoaan sinä ajanjaksona, jota Alanen (1992, 10–15) kuvasi kolmen toisiaan seuraavan vaiheen, myötäilevän sivistyspolitiikan, suunnittelukeskeisen sekä markkinaperusteisen aikuiskasvatuspolitiikan, avulla (ks. Rinne & Vanttaja 1999, 109). Myötäilevää sivistyspolitiikkaa toteuttivat aluksi käytännössä edistyksellinen sivistyneistö sekä itseoppineet kansanvalistajat ja myöhemmin eri järjestöissä ja liikkeissä oppinsa saaneet kansansivistäjät. Myötäilevässä kansansivistystyössä yhteiskuntarauhaa uhkaaviin kollektiivisten pyrkimyksiin sekä talouden suotuisaa kehittymistä ja yhteiskunnan modernisoitumista hidastaneeseen luku- ja kirjoitustaitovajeeseen reagoitiin luomalla jo varhaisessa vaiheessa 1920-luvulla lakisääteinen valtionapujärjestelmä.

Harkinnanvaraista rahallista tukea kansansivistystyöhön oli tosin myönnetty jo autonomian ajalla liberaalisessa hengessä. Sortokaudet muodostivat tässä käytännössä taantuman. Yleensä kansansivistystyötä toteuttamaan perustetuille organisaatioille haluttiin kuitenkin antaa varsin laaja itsemääräämisoikeus, vapaus päättää toiminnan sisällöistä ja päämääristä. Saattaa olla niin, että juuri valtionapusaädöksiinkin kirjatut keskeiset sivistysperiaatteet persoonallisuuden kehittämisestä monimuotoisen omaehtoisen opiskelun avulla mahdollistivat kansan, eli maaseudun talonpoikaiston ja kaupungin työväestön, aikuistumisen, ja tämän myötä hallitun siirtymän vapaasta kansansivistystyöstä aikuiskasvatuksen kautta aikuiskoulutukseen. Vaikka aikuiskasvatuksen käsitettä käytetään Suomessa edelleen tieteenalan ja oppiaineen määreenä jäi varsinainen ”aikuiskasvatuksen” kausi käytännössä lyhyeksi. (Tuomisto 1991a, 60–67.)

Kansanliikkeiden toimintaan ja niiden toteuttamaan vapaaseen (kansan)-sivistystyöhön sisältynyt ihannekuva yhteiskunnasta, jossa edistetään yhdessä yhteistä hyvää, kulminoitui 1960-luvulla elinkeinorakenteen ja tuotantoteknologian muuttuessa sekä sodanjälkeisten suurten sukupolvien astuessa työmarkkinoille. Julkisiin palveluihin perustuvan hyvinvointivaltion luominen ja ylläpitäminen edellyttivät järjestelmällistä, yksityiskohtaista mutta samanaikaisesti laaja-alaista ja kaikenkattavaa instituutioperusteista suunnittelua. Vapaa sivistystyö, joka tarjosi aikuisille mahdollisuuden ”itsensä kehittämiseen” vapaa-ajalla ilman selkeitä hyöty- tai tutkintotavoitteita, ei riittänyt vastaamaan meneillään oleviin yhteiskunnallisiin muutoksiin. Yhteiskunnan kehittäminen ja hyvinvoinnin luominen edellytti aikuisten järjestelmällistä kouluttamista ja myöhemmin kouluttautumista sekä näitä varten luodun aikuiskoulutusjärjestelmän kytkemistä tiukasti osaksi yhteiskuntapolitiikkaa sekä talous- ja tuotantoelämän ohjausta. Aikuiskoulutuskomitean 1970-luvun alussa hahmottelema kaikenkattava aikuiskoulutusjärjestelmä saavutti lakipisteensä 1980-luvun lopussa. Samanaikainen ”hallittu rakennemuutos” ja orastava markkinaperusteinen aikuiskoulutuksen suunnittelunäkemyksenteili jo kuitenkin todellisuudessa varsin hallitsematonta ja rajua muutosta suomalaisessa yhteiskunnassa ja työelämässä. Nopea ja raju siirtymä yhteiskunnan vastuuta korostavasta aikuiskoulutuspolitiikasta aikuisten yksilöllistä vastuuta ja aktiivisuutta korostavaan

elinikäisen oppimisen visioon tapahtui 1990-luvun puolenvälin jälkeen. Suomalainen aikuiskoulutus integroitui nopeasti osaksi eurooppalaista elinikäisen oppimisen ylikansallista politiikkaa, jonka keskeiseksi tavoitteeksi muodostui yhä selvemmin jälkiteollisilla globaaleilla markkinoilla menestyminen (vrt. Alanen 1985, 7–13, ks. Kosken artikkeli tässä teoksessa).

2. Aulis Alanen suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan toteuttajana

Aulis Alasen pääasiallinen tieteellinen työ ja toiminta aikuiskoulutuksen kehittämisessä ajoittuu suunnitelmallisen ja kehitystä järjestelmällisesti ohjaamaan pyrkineen aikuiskoulutuspolitiikan aikakaudelle. Hänen väitöskirjaansa (Alanen 1969) voi näin jälkikäteen tarkastella tietynlaisena käännekohtana. Alun perin poliittiseen järjestötoimintaan kohdistunut kiinnostus suuntautui 1960-luvulla entistä selkeämmin aikuisten opettamiseen ja oppimisen ohjaamiseen opintokerhon muodostamassa toiminnallisessa viitekehyksessä. Vapaan sivistystyön perinteisiä vapauden ja omaehtoisuuden peruslähtökohtia haastaen ja kyseenalaistaen Alanen käsitteli kirjoituksissaan tasokriteerejä, tehokkuutta, suoritusten arvostelua ja tulosten arviointia niin opintokerhotyössä kuin muussakin vapaassa sivistystyössä. Esimerkiksi kirjeopiskelua hän tarkasteli jo 1960-luvun lopulla tehokkuuden ja ammatillisuuden näkökulmasta. Alasen väitöskirjan otsikkoa *Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta* on jälkeenpäin tulkittu monin eri tavoin, analyttisen etäisesti tai 'viihdyttävä'-käsitteen erilaisista merkityksistä provosoituen. On selvää, että Alanen asetti opistokerhotyössä sen oppimista edistävän funktion eli "opinnollisuuden" etusijalle. Hän ymmärsi ja hyväksyi kuitenkin myös opiskelun sosiaalisen ja viihteellisen merkityksen, kunhan se ei tapahtunut toiminnan päätarkoituksen, opinnollisuuden kustannuksella. Vapaan sivistystyön keskeisen ongelman Alanen muotoili väitöskirjansa loppupuolella seuraavasti:

Vapaassa sivistystyössä, erityisesti opintokerhotoiminnassa, on keskeinen ongelma, miten opintoja organisoivat laitokset voisivat yhdistää osallistujien kahtalaiset päätavoitteet, opintopyrkimykset ja viihdyttävän yhdessäolon tavoitteet sillä tavoin että yhtäältä toiminnan opinnollisuuden tehokkuus vastaisi virallista tehtävänasettelua ja ryhmän vetovoima olisi riittävän ekstensiivinen. (mt. 110)

Opinnollisuuden ja vaatimustason kohottaminen vähentäisi siis hänen mukaansa viihdyttävyyttä ja tämän myötä osallistumispohjan laajentamista. Viihdyttämisen korostaminen puolestaan veisi pohjaa opinnollisuuden kautta tavoitellulta viralliselta tehtävänasettelulta. Opinnollisuuden ja viihteellisyyden ongelma on edelleen ajankohtainen, ehkä entistäkin ajankohtaisempi. Siitä tosin puhutaan nykyisin hyvin vähän.

Väitöskirjansa julkaisemisen jälkeen vapaan sivistystyön tutkijan rooli vaihtui moneksi vuodeksi aikuiskoulutusjärjestelmän kehittäjän ja siten myös suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan edistäjän rooliin. Alasesta tuli aikuiskoulutuksen virallinen tehtävänasettelija. Tässä tehtävässä hän pyrki säilyttämään sivistystyön vanhan humanistisen tradition, mutta hän ymmärsi myös työelämän aikuiskasvatukselle asettamat uudet vaatimukset ja haasteet. Hän toimi Aikuiskoulutuskomitean pääsihteerinä ja vastasi pitkälti komiteanmietintöjen keskeisistä sisällöistä. Itse hän piti jälkikäteen kyseisiä tuotoksiaan yhtenä päätyönään. Keskeisenä haasteena kyseisessä työssä oli sekä aikuiskasvatuspolitiikan perusperiaatteiden että käytännön aikuiskoulutusjärjestelmän jäsentely (Alanen 1993). Aikuiskoulutuskomitean toisessa osamietinnössä (1975) hahmoteltu aikuiskoulutusjärjestelmä jäsennetään tuotannollisen ja muun yhteiskunnallisen toiminnan keskeisenä osatekijänä. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen kehittäminen nostettiin komitean ehdotuksessa keskeiseen asemaan, koska arveltiin, että sitä kautta on parhaimmat mahdollisuudet vaihtaa lyhyen koulutuksen saaneiden sosiaaliseen asemaan.

Yhteiskuntapolitiikalle alisteisen aikuiskoulutuspolitiikan keskeisiksi perustavoitteiksi määriteltiin koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen, tuotannon edistäminen ammattitaitoa kehittämällä, demokratian edistäminen aikuisten yhteiskunnallisia valmiuksia kehittämällä sekä kulttuurin kehittäminen persoonallisuutta kehittämällä. Kyseisiä tavoitteita lukiessa huomio kiinnittyi ensinnäkin toistuviin 'edistämisen' ja 'kehittämisen' verbeihin. Toiseksi, yh-

teiskunnallisten valmiuksien sekä erityisesti kulttuurin kehittäminen persoonallisuuden kehittymisen myötä heijastelee vapaan sivistystyön perustana ollutta humanistista sivistysnäkemystä. Komiteamietinnön perustavoitteet yhdistävät yhteiskunnallisen ja yksilöllisen näkökulman; yhteiskunnallinen kehitys edistyy yksilöiden yhteiskunnallisten valmiuksien ja persoonallisuuden kehittymisen myötä (vrt. Pellinen 2001, 21–22).

Aulis Alasen yhdessä Juha Sihvosen (1981) kanssa toimittaman kirjan *Elinikäinen kasvatus* voi näin jälkikäteen tulkita ennakoineen funktionaalisen, järjestelmäkeskeisen ja suunnitteluperusteisen aikakauden jälkeistä elinikäisen oppimisen aikakautta. Alasen tarkastelee siinä Unescon elinikäisen kasvatuksen kokonaisnäkemystä jo tuolloin vaikutusvaltaisten ylikansallisten yhteenliittymien ja organisaatioiden, lähinnä Euroopan neuvoston ja OECD:n lanseeraamien toisiaan täydentävien käsitteiden, eli 'jatkuvan kasvatuksen' ja 'jaksottaiskoulutuksen' valossa. Elinikäisen kasvatuksen periaatteen mukaan ihmisen oppii koko elämänsä ajan jatkuvasti mitä erilaisimmissa tilanteissa. Elinikäisen kasvatuksen tehtävänä on luoda monimuotoiselle oppimiselle tiettyjä ennalta asetettuja tavoitteita edistävät olosuhteet. Kuten komiteamietinnöissä aiemmin, Alasen katsantokannassa elinikäinen kasvatus ja oppiminen yhdistävät ihmisyyksilön ja yhteiskunnan. Kasvatusta ja oppimista voidaan perustella ihmisen koko elämänaikaisella kehittämisellä sekä yhteiskunnan toimintakyvyn ylläpitämisellä muuttuvassa ympäristössä. Alasen jakaa elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen muodot unescolaisen mallin mukaisesti muodolliseen eli organisoituun kasvatukseen, informaaliseseen kasvatukseen ja satunnaisoppimiseen (Alanen 1981a, 16–19; 1981b). Reilu vuosikymmen myöhemmin elinikäistä kasvatusta tarkasteltiin tunnistamalla sen formaaliset, nonformaaliset ja informaaliset muodot (Tuomisto 1991b). Alasen omassa kehämallissa elinikäisen oppimisen kentän ulkoreunalle asettuvat informaali- ja satunnaisoppiminen nousivat 1990-luvun puoliväliin mennessä aikuiskasvatustutkimuksen keskiöön ja se nimettiin arkipäivän oppimiseksi. Suomalaista hyvinvointimallia ja työelämää ravistellut lamakausi aiheutti kansantalouden syväasukelluksen ja rapautti uskoa yhteiskunnan ylläpitämän muodollisen (aikuiskoulutusjärjestelmän mahdollisuuksiin vastata tulevaisuuden muutoksiin (esim. Tuomisto 1994; vrt. Aaltosen artikkeli tässä teoksessa).

Kolmannen vuosituhanen alusta alkaen elinikäisen oppimisen monimuotoisuus, sen muodoista erityisesti arkipäivän oppiminen haastaa ja kyseenalaistaa yhä selkeämmin sen muodollisen, instituutio- ja organisaatiokeskeisen tavon hahmottaa ja jäsentää aikuiskasvatusta, joka konkretisoituu Alasen (1992) julkaisemassa teoksessa *Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot*. Kyseisen teoksen voi tulkita Alasen aikakauden, suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan eräänlaiseksi yhteenvedoksi ja/tai jälkipuheeksi. Kirjan viimeisellä sivulla, pohtiessaan aikuiskasvattajien koulutusta ja aikuiskasvatustieteen asemaa yliopisto-opetuksessa hän olo tunnistavinaan organisaatiouudistusten ja määrällisen kehittämisen sävyttämän ylimenovaiheen. Hänen mukaansa tälle murrosvaiheelle on ominaista koulutusohjelmat, joissa aikuiskasvatuksen erityisillä teoreettisilla perusteilla on vain heikko jalansija. Alanen otaksui (mt. 196) kuitenkin, että kyseistä murrosvaihetta seuraisi laadullisen kehittämisen vaihe, jonka aikana aikuiskasvatuksen erityisluonne ja -vaatimukset huomioitaisiin jälleen ja selkeästi aiempaa yleisemmin.

Aulis Alasen (1985) 1980-luvun puolivälissä Yleisradion aikuiskasvatuksen radio-opintoja varten kokoama *Johdatus aikuiskasvatukseen* säilyi pitkään, vielä suunnittelupolitiikan kauden jälkeen yliopistojemme aikuiskasvatuksen tieteenalan johdantokurssien kurssikirjana. Kirjassaan hän käy systemaattisesti läpi muun muassa aikuiskasvatuksen historiallisen kehityksen, aikuiskasvatuksen käsitteen määrittelyn sekä sen eri tehtäväalueet. Aikuiskasvatuksen tieteenalan hän rakentaa kasvatustieteen tapaan sen empiiristen perustieteiden eli lähinnä psykologian, sosiaalipsykologian, sosiologian ja historiatieteen varaan. Sosiologista näkökulmaa Alasen ”johdantokurssilla” edustaa suunnittelupolitiikan aikakauden alussa alkunsa saanut (ks. Lehtonen & Tuomisto 1973) ja 1980-luvulla edelleen hyvin tyypillinen ja oppikirjassa vahvasti esillä oleva aikuiskoulutukseen osallistumisen rakenteiden ja prosessien tutkiminen (mt. 105–154). Elinikäisen oppimisen politiikan kaudella Alasen ”johdantokurssiin” ja siihen sisältyvään aikuiskasvatuksen määritelmään (Alanen 1985, 15) tutustuminen herättää monia kysymyksiä. Kuka on aikuinen ihminen ja mitä on aikuisuus? Kuka ja miten oppimisen tavoitteet asetetaan? Mikä on se ”normaali-
limuotoinen” koulutusjärjestelmä, jonka ulkopuolella aikuiskasvatus tapahtuu? Vaikka aikuisten oppimisen rajat ja kentät ovat aikojen kuluessa liudentuneet ja

opetusmuodot monipuolistuneet, niin omassa ajassamme Alasen aikuiskasvatuksen määritelmässä relevantteja lienevät edelleen sen päämäärät. Sosiaalisten tehtävien hallintaa opitaan arkipäivän monissa avoimissa oppimisympäristöissä, sitä kutsutaan tänään usein sosiaaliseksi pääomaksi ja/tai sosiaaliseksi kompetenssiksi. Persoonallisuuden kehittymisen jatkuminen ilmenee elinikäisenä oppimisena. Kootessaan aikuiskasvatuksen kehityspiirteitä hän enteilee elinikäisen oppimisen aikakauden tuloa:

Elinikäisen kasvatuksen idea on ainakin jollakin periaatetasolla vähitellen leviämässä yleiseen kasvatusajatteluun ja muuttamassa osaltaan käsityksiä aikuiskasvatuksesta. (mt. 13)

Se periaatteellinen muutos, joka tapahtui siirryttäessä aikuiskasvatuksen suunnittelupolitiikasta elinikäisen oppimisen politiikkaan, ilmenee selvästi mm. verrattaessa Alasen radio-opintojen oppikirjaa vajaa viisitoista vuotta myöhemmin ilmestyneeseen Yleisradion aikuiskasvatuksen televisio-opintojen oppikirjaan (Grönstrand 1999). Käsite 'aikuiskasvatus' on korvautunut käsitteellä 'kasvava aikuinen'. Aikuiskasvatusta ja -koulutusta ei enää tarkastella funktionaalisesti yhteiskunnan ja/tai yksilön näkökulmasta niitä osin toisiinsa kytkien. Keskeistä on aikuisen (omaehtoinen) kasvu ja oppiminen, oppimisen itseohjautuvuus ja vastavuoroisuus sekä oppimisen monet erilaiset kontekstit; sosiaaliset suhteet, viite- ja harrastusryhmät, organisaatiot, yhteiskunnalliset liikkeet sekä jälkimoderni, globalisoitunut yhteiskunta. On ilmeistä, että Malcolm Knowlesin (1980) suomalaisen suunnittelupolitiikan kauden alkuvaiheessa lanseeraama andragogiikan ja etenkin itseohjautuvuuden käsite enteili ja pohjusti siirtymää elinikäisen oppimisen aikakaudelle. Toisaalta itseohjautuvuuden ajatus on ollut kautta aikojen aikuisten "itsekasvatuspyrkimysten edistämisen" muodossa alan tutkijoiden ja kehittäjien mielenkiinnon kohteena (Castrén 1929, 121; Tuomisto 2005, 193–196).

Ajatus aikuisen elämäkokemuksen myötä kasvavasta tarpeesta ja valmiudesta hyödyntää omia kokemuksiaan yhdessä toisten aikuisten kanssa oppimisen ja kasvun resurssina ja edesauttajana on monin tavoin yhtenevä elinikäisen oppimisen ajatuksen kanssa. Elinikäisen oppimisen politiikka ainoastaan postuloi sen, että itseohjautuvaa oppimista ja kasvua tulee tapahtua monissa

eri yhteyksissä ja viitekehyksissä. Suunnittelupoliittista ulottuvuutta Knowlesin andragogiikassa edustaa aikuisten itseohjautuvuudesta johdetut aikuisopetuksen suunnittelun ja toteutuksen periaatteet. Alanen (1985, 57) kritikoi kyseistä andragogiikkaa siitä, että Knowles rakensi aikuisdidaktiikkansa ”yksipuolisesti aikuisten persoonallisuuden ja oppimiskyvyn kehittymisen varaan” ottamatta juurikaan huomioon sitä yhteiskunnallista kontekstia, jossa aikuiset elävät.

3. Aulis Alanen aikuiskasvatuksen tutkijana ja kehittäjänä

Aulis Alasen tutkimukselliset kiinnostuksen kohteet olivat moninaiset. Yllä jo mainittujen tutkimuskohteiden lisäksi hän käsitteli tutkimuksissaan aikuiskasvatuksen käsitettä ja tieteellisiä perusteita, vapaan sivistystyön tehtäviä, aikuisdidaktiikkaa sekä aikuiskasvattajia ja heidän koulutustaan. Alanen oli perehtynyt alan kansainväliseen kehitykseen ja keskusteluun. Tämä näkyi hänen aikuiskasvatuksen tehtäviä, aikuiskasvattajien koulutusta, kansainvälistä koulutuspolitiikka ja elinikäistä kasvatusta koskevissa vertailevissa tutkimuksissaan.

Alasen vaikutusta aikuiskasvatuksen teorianmuodostukseen ja tutkimukseen voidaan pitää merkittävänä. Hänen ansiotaan on paljon se, että suomalaisen aikuiskasvatuksen teoriarunko kehittyi Zachrias Castrénin ja Harvan jälkeen edelleen (Tuomisto 1998a). Hän hyödynsi useiden tieteenalojen – lähinnä psykologian, sosiologian, sosiaalipsykologian ja kasvatustieteen – teorioita ja tutkimuksia sekä sovelsi niitä aikuiskasvatuksen käytännöllisten ja teoreettisten ongelmien ratkaisuun. Alanen pyrki myös tietoisesti täsmentämään aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen olemusta. Hänen mukaansa (1985, 44) aikuiskasvatustieteellä, tarkoitetaan tieteellisen tutkimustyön tuloksena syntyvän, aikuiskasvatuksen käytäntöä koskevan tiedon jatkuvasti täydentyvää ja kohteensa mukaan jäsentyvää kokonaisuutta. Aikuiskasvatustieteen kohde on *aikuisten tavoitteisesti etenevää oppimista persoonallisuuden kehittymisenä tukeva kasvatuksellinen vaikuttaminen*. Aikuiskasvatustiede tarkastelee yhtä todellisuuden perusprosessia, ihmisyyksilön ja ihmislaajan kehittymistä jatkuvan

kasvatuksen näkökulmasta. Tämä näkökulma muodostaa tieteenalan oman tähytyspisteen ja luo pohjan sille jäsentelyperiaatteelle, jonka mukaan aikuis-kasvatusta koskeva tieteellinen tieto strukturoituu teoriajärjestelmäksi. Alasen mukaan tutkimus on aikuiskasvatustieteellistä, kun se – tieteellisyyden yleiset vaatimukset täyttäen – suuntautuu edellä mainittujen teoreettisesta kohteesta nousevien ongelmien selvittämiseen. Aikuiskasvatuksen keskeisiä kysymyksiä ovat: mitä aikuiskasvatus on tietoisena itekasvatuksena ja sitä tukevana kasvatuksellisenä vaikuttamisena, mitkä ovat tämän vaikuttamisen perusteet ja edellytykset, miten vaikuttamisen muodot ja aikaansaannokset määräytyvät? (Mt. 61.) Alasen tiedeanalyysit ja synteetit selvensivät huomattavasti aikuiskasvatustieteen perusluonnetta, sen tutkimusalueita ja suhdetta muihin tieteesiin. Aulis Alanen laajensi aikuiskasvatuksen ”kentän” myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen, vaikka hän ei tehnytään suoranaisesti tähän alueeseen liittyvää tutkimusta. Monet hänen teoriakehittelynsä soveltuvat kuitenkin ”muutettavat muuttaen” hyvin myös tämän alueen teoriakehittelyn lähtökohdaksi.

Alanen pyrki aina korostamaan käytännön työntekijöiden ja tutkijoiden vuoropuhelun tärkeyttä. Tästä syystä hän puhui muun muassa vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittämistä (Alanen 1981c). Praktisella teorialla hän tarkoitti sellaisia käytännön kasvatustoimintaa ohjaavia käsitteerakenteita, jotka koostuvat kasvatusperinteestä, käytännön kokemuksiin perustuvista yleistyksistä, eritasoisesta arvofilosofiasta ja edellisiin yhdistyvistä tieteellisistä aineksista. Aikuiskasvatuksen ja vapaan sivistystyön praktista teoriaa kehittävät ja merkityksiä uudistavat monenlaiset ei-tieteellisen henkisen työn muodot. Näitä olivat muun muassa valtakunnalliset keskusorganisaatioiden harjoittama tavoitteiden ja toimintamuotojen arviointi, suunnittelu ja ideointi, aikakausjulkaisuissa tapahtuva näkemysten ja kokemusten pohdinta sekä valtionhallinnon toimeenpanema kehittämistyö. Tätä kautta alan praktiseen teoriaan sulautuu ja välittyy myös tieteellistä tietoa. Praktinen teoria tieteellistyy sitä mukaa kun toisaalta aikuiskasvatukselle relevantti tieteellinen tieto kehittyy ja aikuiskasvattajien andragogisen (ja muun teoreettisen) koulutuksen taso kohoa. (Alanen 1981c, 55.) Tässä suhteessa edistystä näyttää todella tapahtuneen, sillä alan tieteellinen tieto on moninkertaistunut ja aikuiskasvattajien andragoginen koulutus on lisääntynyt selvästi parin viimeisen vuosikymmenen aikana. Ongelmana

on kuitenkin viime aikoina ollut aikuiskasvatuksen yliopisto-opetuksen yhdistäminen erilaisten kasvatustieteen ja elinikäisen oppimisen koulutusohjelmien kanssa (Tuomisto 2002b, 269–272). Yhteiskunnallisen muutoksen nopeus ja syvällisyys vaatisi paremminkin yhteyksien kehittämistä yhteiskunta-, talous- ja hallintotieteisiin päin.

Alasen keskeisimpiä ansioita on aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen sitominen muihin tieteenaloihin, lähinnä yhteiskuntatieteisiin päin. Myös muissa maissa alan teoreetikot ovat pitäneet näitä tieteitä aikuiskasvatuksen kannalta tärkeimpinä perustieteinä. Tänä päivänä näihin tieteisiin voidaan lisätä – työelämän aikuiskoulutuksen laajennuttua – myös erilaisten organisaatioiden talouden ja hallinnon sekä henkilöstön johtamiseen ja kehittämiseen liittyvät tieteenalat. Toisaalta yhteiskunnallisen työttömyyden säilyminen suhteellisen korkealla tasolla ja siitä johtuva erilainen syrjäytyminen vaativat palaamista aikuisten sosiaalisen aseman parantamiseen ja heidän elämänhallintansa lisäämiseen tähtäävään sosiaalipedagogiseen toimintaan. 1970-luvulla tätä edusti ns. hakeva toiminta, jota Alanen oli osaltaan järjestämässä.

4. Suunnittelupolitiikasta elämänpolitiikkaan – Aulis Alanen taustapeilissä

Tämän kirjan artikkeleissa professori Aulis Alasen ajatuksia, näkemyksiä, kannanottoja sekä tapaa hahmottaa aikuiskasvatusta tieteenalana tarkastellaan taustapeilistä, ajassa joka on tunnistettu modernin teollisen yhteiskunnan jälkeiseksi. Meneillään olevaa aikakautta on kutsuttu yhtäältä markkinaperusteisen aikuiskoulutuksen ja toisaalta elinikäisen oppimisen aikakaudeksi. Markkinaperusteinen aikuiskoulutus hahmottuu kuitenkin hyvin usein funktionaalisena ja välineellisenä, valtion ohjailun korvautuessa niin sanotuilla markkinaehdoilla. Tiettyjen koulutuspanosten uskotaan ja toivotaan tuottavan tiettyjä tuotoksia, tarkasti määriteltujen koulutustuotteiden lasketun tuloksen. Aikuiskoulutuksen tarjontaa pyritään suuntaamaan maksukykyisten osallistu-

jien tarpeiden ja toiveiden perusteella. Aikuisten oppimista ja kasvua tarkastellaan työllisyyden edistämisen, tehokkuuden, tuottavuuden ja laadun käsittein (ks. Rinne & Vanttaja 1999, 108–122). Vapaaksi yhä määritellyn sivistystyönkin on markkinoilla toimiessaan kyettävä legitimoimaan itsensä osoittamalla taloudellisuutensa, tehokkuutensa ja vaikuttavuutensa. Elinikäisen oppimisen käsitteen kriittisessä tulkinnassa vastuu oppimisesta ja kasvusta säilytetään, kilpailukykyyn ja markkinoilla pärjäämiseen vedoten, yhteiskunnalta yksilölle. Samalla itseohjautuviksi elinikäisiksi oppijoiksi määriteltyjä aikuisia pyritään kuitenkin ohjailemaan monin retoris-moraalisin keinoin (Tuomisto 2002a, 22–32). Organisaatioiden, alueiden, valtioiden ja ylikansallisten yhteenliittymien kilpailukyvyn sanotaan olevan riippuvainen niiden oppimiskyvystä, viime kädessä yksilöiden kyvystä sopeutuvaan oppimiseen. Aktiivinen Euroopan kansalaisuus, sosiaalinen pääoma, tietoyhteiskunnan perustaidot, demokratian toimivuus, aktiivinen kansalaisuus, valtaistuminen ja oman itsensä toteuttaminen viittaavat periaatteellisella tasolla kuitenkin niihin samoihin haasteisiin, joiden kohtaamiseen ja selättämiseen vapaan sivistystyön organisaatiot aikoi- naan perustettiin.

Mutta mikä voisi olla omalle ajallemme todella uutta, merkki laadullisesta ja periaatteellisesta muutoksesta – aikuisen oppijan vapautumisesta niin markkinoiden kurimuksesta kuin elinikäiseen oppimisen pakkoon perustuvasta globaalista pudotuspelistä? Voisiko todellisen muutoksen merkkejä etsiä Aulis Alasen väitöskirjan otsikon englanninkielisestä versiosta, jossa edistävä ja viihdyttävä on saanut muodon välineellinen (*instrumental*) ja ekspressiivinen (*expressive*)? Olisiko niin, että olemme osittain siirtyneet aikakaudelle, jolle on ominaista oman itsensä ja identiteettinsä rakentaminen ja ilmaiseminen? Tom Schullerin johtaman (Shuller et al. 2004, 12–33) tutkijaryhmän oppimisen seurausten, eli etujen ja hyötyjen monimuotoisessa tarkastelussa lähtökohtana on kolminapainen viitekehys, jossa *sosiaalinen pääoma* (yhteiskunnallinen osallistuminen, perhe ja ystävyys-suhteet, sosiaaliset verkosto) ja *inhimillinen pääoma* (muodolliset kvalifikaatiot, tiedot ja taidot) ovat saaneet rinnalleen identiteettipääoman. *Identiteettipääomalla* viitataan laajasti ihmisen itseymmärrykseen, tapaan hahmottaa ja ymmärtää ja ilmaista itseään. Sosiaalipsykologiasta tut- tujen ilmiöiden ja käsitteiden kuten itseluottamuksen, -tunnon ja -kontrollin

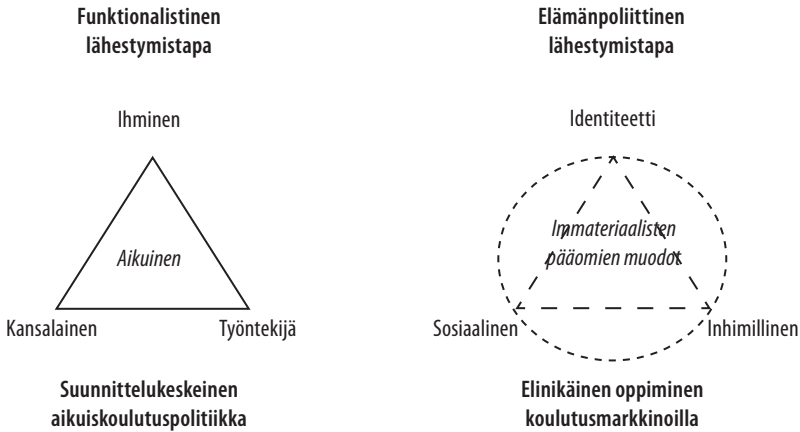
lisäksi identiteettipääoma viittaa ihmisen kykyyn mieltää oman elämänsä tarkoitus, tehdä itsensä tykö (*self-actualization*) sekä ajatella kriittisesti. Yhden identiteettipääoman keskeisen ulottuvuuden muodostaa kyky nauttia tai ehkä pikemminkin ”viihtyä” omassa elämässään (*enjoyment*). Vaikka oppimisen tuotoksia monimuotoisesti hahmottamaan pyrkivän mallin lähtökohtana on teolliselle ja palvelutuotannolle ominaiset periaatteet ja käsitteet, keskeisimpänä niistä ’pääoman’ (*capital*) metafora, voi mallin taustalta hahmottaa kiinnostuksen mielekkään inhimillisen elämän peruslähtökohtiin, inhimillisiin tarpeisiin, kykyihin ja valmiuksiin, itse valittuun ja ehkä juuri siksi hyvään elämään. On merkillepantavaa, että suomen kielessä pääoma viittaa omaan päähän, tietyn ihmisen omiin kokemuksiin, näkemyksiin ja ehkä aivan erityisesti tahtoon.

Tätä osin markkinaperusteista ja elinikäiseen oppimiseen nojaavaa, mutta niistä myös pesäeroa tekemään pyrkivää aikuiskasvatuksen vaihetta voidaan kutsua *elämänpolitiikan aikakaudeksi*. Giddensin (1991, 209–231) ainakin osittain yksilölähtöinen elämänpolitiikka edellyttää aikuiselta yksilöltä tiettyä itsenäisyyttä, vapautta ja mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen harkittuja valintoja tekemällä. Elämänpolitiikka on valinnan, elämäntyylin ja itsensä toteuttamisen politiikkaa. Se edellyttää yksilöllisten ja globaalien, ihmisyyttä koskevien kysymysten välistä jatkuvaa vuorovaikutusta. Lisääntyvät ja jatkuvat epävarmuudet sekä niiden jatkuva mediavälitteinen läsnäolo arjessa haastavat ihmisen pyrkimystä ymmärtää ja toteuttaa itseään sekä viihtyä omana itsenään. Elämänpolitiikkaan liittyy itsensä toteuttamisen ja itsenä viihtymisen ohella riskitietoisuus ja jatkuva uuden kohtaaminen (ks. Salo & Suoranta 2002, 31–36). Elämänpolitisoitumista voi ainakin osin tarkastella seurauksena hyvinvointivaltion ja suunnittelupolitiikan yksilöllistymisestä. Esimerkiksi yhteiskunnan ylläpitämiin ja tarjoamiin aikuiskoulutuspalveluihin ja tukimuotoihin sisältyy entistä enemmän sekä yksilöllistäviä ehtoja että valinnan mahdollisuuksia. Markkinaperusteisessa aikuiskoulutuksessa vaihtoehtoja ja valinnan mahdollisuuksia pyritään hallitsemaan henkilökohtaisilla opetussuunnitelmilla (HOPS). Elämänpolitiikan aikakaudella opetussuunnitelmat korvautuvat oman itsensä toteutusvalinnoilla. Elämänpolitiikka toteutuu elämän pohtimisessa ja arkipäivässä ja siihen liittyvien päätösten tekemisessä. Valinnan mahdollisuudet, liittyivät ne sitten koulutukseen, työelämään, harrastuksiin, ihmissuhteisiin

tai itsensä kehittämiseen, ovat lisääntyneet ja niiden merkitys ainakin osittain muuttunut. Suunnittelupolitiikan kauden vahvaan tasa-arvo-ideaaliin perustunut ”toisen mahdollisuuden antaminen” (esimerkiksi muodollisen ammatillisen koulutuksen hankkiminen kypsässä iässä) muotoutuu elämänpolitiikan aikakaudella ”toisten mahdollisuuksien” merkitysten ymmärtämiseen. Aiemmin dramaattisiksi koetut muutokset elämässä (työttömyys, avioero, eläke) ymmärretään muodollisissa oppimisympäristöissä työstettävissä olevien kriisien sijasta itsensä toteuttamisen mahdollisuuksina. Muutostilanteissa tehtävät valinnat johtavat toisenlaiseen elämään, ei välttämättä perinteisessä mielessä parempaan elämään.

Hoikkala ja Roos (2000, 9–31) tunnistavat elämänpolitiikan yksilön itsensä hallinnan ja toteuttamisen sekä valtiollisen politiikan väliseksi harmaaksi alueeksi. Se muodostuu niistä, eri yhteiskuntaryhmiin ja yhteiskuntaan kohdistuvista päätöksistä, jotka vaikuttavat ihmisten elämänkulkuun, -tapoihin ja -tyyleihin. Elämänpolitiikkaan sisältyy yksilöllinen ja kollektiivinen ulottuvuus; yksilöiden valinnoilla on aina seurauksia, jotka koskevat heidän sosiaalisia suhteitaan sekä yhteisöllisyyden tarvettaan. Elämänpolitiikka toteutuu kentällä, jossa vaikuttaa neljä toisiaan täydentävää voimaa; itsenäiset individualisoituneet yksilöt, yhteisöllisyyden eri toteuttamismuodot, vapaat markkinat sekä valtiollis-hallinnollinen ohjaus ja kontrolli.

Olemme edellä pyrkineet hahmottamaan sitä monimuotoista ja nykyisyyden osalta hyvin epämääräistä ja epävarmaa aikuiskasvatuksen, eli aikuisten oppimisen ja kehittymisen maastoa, jossa tämän kirjan artikkelit liikkuvat. Kysymys on nähdäksemme siirtymisestä funktionalistisesta elämänpoliittiseen lähestymistapaan; kehitystä voidaan havainnollistaa seuraava kuvion avulla.



KUVIO 1. Funktionalistinen ja elämänpoliittinen lähestymistapa aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja kehittämisen lähtökohtana

Funktionalistisessa lähestymistavassa aikuisen tehtävät ja roolit ovat yhteiskunnallisesti määräytyneet ja häneen kohdistuvat kasvatukselliset toimenpiteet ylhäältä annetut ja keskitetyt valtiovoimien ohjaamat (vrt. Tuomisto 1994, 53–56). Aikuiskoulutuspolitiikan perinteiset perustavoitteet, eli tasa-arvo, tuotannon ja demokratian edistäminen sekä kulttuurin kehittäminen ilmentävät Giddensin (1991, 210–214) katsannossa emansipatorisen politiikan keskeisiä imperatiiveja, eli oikeudenmukaisuutta, tasaveroisuutta sekä aktiivista osallisuutta yhteiskuntaelämässä (osallistumista mm. aikuiskoulutukseen). Funktionalistisen lähestymistavassa kaikista aikuisista pyritään huolehtimaan mahdollisimman tasa-arvoisesti ja -puolisesti. Valtio pyrkii takaamaan ja varmistamaan, että koulutus- ja oppimismahdollisuudet ovat yhtä lailla kaikkien ulottuvilla. Mutta valtiovoimien usein kapeiden asiantuntijajärjestelmien avulla toteuttama huolenpito saattaa johtaa aikuisten oma-aloitteisuuden ja (yhteiskunnallisen) aktiivisuuden heikkenemiseen, ihmisten passivoitumiseen ja vieraantumiseen. Oppimisen ajatellaan olevan tehokkainta yhteiskunnan eri elämäntilanteille suunnittelemissa koulutuspalveluissa, vaikka ne eivät juuri edistäkään aikuisen oman identiteetin rakentumista.

Elämänpoliittisessa lähestymistavassa aikuisia yksilöitä on mielekkäintä tarkastella heille keskeisten mutta alati vaihtuvien elämänpiirien muodostamassa viitekehyksessä. Lähestymistavassa korostuu aikuisen yksilön oma aktiivisuus ja tietoiset valinnat. Toteutuessaan se aktivoi ihmisiä toimimaan ja vaikuttamaan yhteisiin kiinnostuksen kohteisiin ja asioihin. Tällöin se luo kulttuurista identiteettiä vahvistaen samanaikaisesti yksilön minä-kuvaa. Mutta koska kaikilla aikuisilla ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia ja valmiuksia valintojen tekemiseen tai omaehtoiseen itsensä toteuttamiseen saattaa elämänpolitiikan vahva korostuminen johtaa yhteiskunnan voimakkaaseen polarisoitumiseen. Oppiminen nähdään elämänpolitiikan näkökulmasta monimuotoisena ja -ulotteisena prosessina, jossa formaalisen, nonformaalisen, informaalisen kasvatuksen ja oppimisen muodot ja kontekstit kietoutuvat toinen toisiinsa ja täydentävät toinen toistansa. Sosiaalista pääomaa voi kasvattaa ja hyödyntää esimerkiksi osallistumalla ammatilliseen aikuiskoulutukseen, tiimityöskentelyyn oman alansa asiantuntijoiden kanssa omalla työpaikallaan tai oman asunto-osaakeyhtiön syystalkoisiin.

Vaikka elinikäisestä kasvatuksesta ja oppimisesta, niiden eri muodoista ja viitekehyksistä, on puhuttu jo vuosia, ovat niiden keskinäiset suhteet ja sisällöt edelleen epäselvät ja jäsentymättömät. Englantilainen asiantuntijaryhmä (Colley et al. 2003) on, muun muassa alan kansainvälisiä asiantuntijoita konsultoiden, tunnistanut keskustelussa elinikäisen oppimisen eri muodoista kaksi osin toisiaan täydentävää ja osin päällekkäistä ulottuvuutta. Ensimmäisestä *teoreettisesta ulottuvuudesta* ovat kiinnostuneet lähinnä alan tutkijat. Heidän kiinnostuksensa kohdistuu kasvatustituutioiden ulkopuolella tapahtuvaan arkipäiväoppimiseen, erityisesti oppimiseen työpaikoilla. Lähtökohtana on tällöin nonformaalisen ja informaalisen oppimisen – eli työssä oppimisen – merkitys työn tehokkuutta sekä organisaatioiden kilpailukykyä silmällä pitäen. Vertailukohdaksi asettuu formaali institutionaalinen koulutus. Elinikäisen oppimisen *poliittisen ulottuvuuden* suhteen yllä mainittu emansipatorinen lähtökohta on korvautunut talouden kilpailukyvyn imperatiivilla. Aikuiskasvatuksella ja -koulutuksella ei enää pyritä heikommassa asemassa olevien väestöryhmien elämäntilanteen parantamiseen edistämällä heidän valmiuksiaan oman elämänsä sekä lähiyhteisöjensä kehittämiseen, vaan ensisijaisesti taloudellisen kil-

pailukyvyn edistämiseen. Sosiaalisen koheesion edistämistä sekä syrjäytymisen ehkäisemistä ei tällöin tarkastella elämänpoliittisesti yksilöiden näkökulmasta, vaan ensisijaisesti organisaatioiden ja yhteiskuntien globaalissa kilpailussa menestymisen muodostamassa viitekehyksessä.

Yllä hahmoteltuun aikuiskasvatuksen maaston periaatteelliseen ja laadulliseen muutokseen ja sen merkitykseen on syytä suhtautua analyttisen kriittisesti. Aikuiskasvatuksen muotoutumista, kansanvalistamisesta aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen kautta elämänpolitiikkaan, voi yleisellä tasolla kuvata siirtymänä aikuisten valmiuksien ja persoonallisuuden ulkoa ja sisältä ohjautusta kehittämisestä itsensä toteuttamiseen.

Mutta onko mikään todella muuttunut? Muutoksen ulottuvuudet ja sisällöt ovat moninaisia, riippuvaisia niiden selittäjän tai tulkitseijan tarkoitusperistä ja lähtökohdista. Tulisiko Zachris Castrénin vuonna 1929 muotoilema vapaan kansansivistystyön määritelmä tulkita elämänpolitiikan lähestymistavan mukaisesti? Hänhän määritteli vapaaksi kansansivistystyöksi ne moninaiset toimet (vrt. elinikäisen oppimisen ja immateriaalisten pääomien muodot ja kontekstit), joiden tarkoituksena on:

saada hereille ja edistää aikuisten vapaita itsekasvatuspyrkimyksiä [...] niissä elämänoloissa ja elämäntehtävissä, jotka he tuntevat omikseen. (Castrén 1929, 121)

Miten elämänpolitiikka tulisi sitten arvioida? Kuka sitä voi arvioida? Tuleeko ja voiko sitä arvioida? Annamme lopuksi puheenvuoron suunnittelupolitiikan aikakauden edustajalle, aikuiskasvatuksen professori Aulis Alaselle. Kirjeessään kollegalleen Jukka Tuomistolle (10.9.1993) hän arvioi omaa toimintaansa ja panostaan, valintoihin perustuvaa tieteellistä elämänpolitiikkaansa seuraavin sanoin:

Kuten sanoin, eniten olen hikeä vuodattanut ja aivoa puserrellut noiden teoreettisten perusteiden parissa ja elinikäinen kasvatus voitaisiin katsoa torestakin niin noin laajentumaksi. Noin teoriapohjasta voisi sanoa, että kun akateeminen peruskoulutukseni oli sosiologinen ja psykologinen, niin se on tietty ohjannut tarkastelukulmien valintaa. Luulen että se on vaikuttanut siihenkin, miten olen lähestynyt didaktiikkaa; pidän jonkinlaisena ansionani sitä että olen yrittänyt laajentaa aikuisdidaktiikan piiriä yli kouludidaktiikalle ominaisen rajoittumisen ryhmien lähiopeutukseen.....Itsetykönäni pidän tuota komitean I mietintöä ja II mietintöön (Aikuiskoulutuskomitea, JT) kirjoittamiani lukuja yhtenä päätyönäni. Siinähan piti lähteä

sekä aikuiskasvatuspolitiikan periaatteiden että käytännön kokonaisjärjestelmän jäsentelystä suht. raivaamattomasta pusikosta. Ehkä yhdeksi julkaisutoiminnan pääluokaksi voisikin ajatella arvofilosofisten kysymysten pohdiskelua, mietinnön lisäksi mm. aikuiskasvattajan ammatti-ideaalia ja järjestöjen tehtäväkuvaa”

Kirjallisuus

- Alanen, A. 1969. Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta. Tutkimus aikuisten vapaista ryhmäopinnoista sosiaalisen osallistumisen muotona. Acta Universitatis Tamperensis ser. A, vol. 29. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alanen, A. 1981a. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) Elinikäinen kasvat. Porvoo: Gaudeamus, 14–26.
- Alanen, A. 1981b. Elinikäinen kasvat. – jatkuva koulutus – jaksottaiskoulutus. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) Elinikäinen kasvat. Porvoo: Gaudeamus, 40–104.
- Alanen, A. 1981c. Vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittymisestä. Aikuiskasvat. 1 (2), 54–59.
- Alanen, A. & Sihvonen, J. 1981d. Elinikäinen kasvat. Porvoo: Gaudeamus.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio Oy.
- Alanen, A. 1992. Aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 7. Tampere: Jäsenpalvelu.
- Alanen, A. 1993. 10.09.1993 päivätty kirje Jukka Tuomistolle.
- Castrén, Z. 1929. Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Kansanvalistus- ja kirjastolehti n:o 5-6, 121–165.
- Colley et al. 2003. Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. London.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Stanford: Stanford University Press.
- Grönstrand, R. (toim) 1999. Kasvava aikuinen. Helsinki: YLE-Opetuspalvelut.
- Hoikkala, T. & Roos, J.P. 2000. Onko 2000-luku elämänpolitiikan vuosituhat. Teoksessa T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhaten vaihteissa. Helsinki: Gaudeamus, 9–31.
- Knowles, M. S. 1970/1980. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. (Rev. ed.) Chicago: Association Press.
- Komiteanmietintö 1975: 28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1973. Aikuiskoulutus Suomessa: käsitykset ja käyttö. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A-tutkimuksia n:o 45/1973. Tampere.

- Pellinen, P. 2001. Aikuiskasvatuksen ammatillistuminen: katsaus aikuisoppilaitosten tehtäväkuvan historialliseen muotoutumiseen 1900-luvulla. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:68. Turku.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilta. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 67. Helsinki: Opetusministeriö.
- Salo, P. & Suoranta, J. 2002. Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Helsinki: Kansanvalistus-seura.
- Shuller, T. & Preston, J. & Hammond, C. & Brasset-Grundy, A. & Bynner, J. 2004. The benefits of learning. The impact of education on health, family life and social capital. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Tuomisto, J. 1991a. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 30–69.
- Tuomisto, J. 1991b. Elinikäisen kasvatuksen kehittäminen – lähtökohtia ja ongelmia. Aikuiskasvatus 3/91, 142–148.
- Tuomisto, J. 1994. Elinikäisen oppimisen muodot -teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 13–45.
- Tuomisto, J. 1998a. Suomalaisen aikuiskasvatustieteen perustanlaskijat: Zachris Castrén, Urpo Harva ja Aulis Alanen. Kasvatus 1/1998, 72–85.
- Tuomisto, J. 1998b. Keskitetystä aikuiskoulutus suunnittelusta markkinoiden ohjaukseen – ja takaisin? Koulutusmarkkinat tarvitsevat edelleen myös sääntelyä. Aikuiskasvatus 4/98, 268–280.
- Tuomisto, J. 2002a. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa Honkonen, Risto (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 15–34.
- Tuomisto 2002b. Kansansivistäjien kasvattamisesta konsulttien kouluttamiseen? Aikuiskasvatuksen kehitys yliopistollisena oppiaineena. Aikuiskasvatus 4/2002, 260–273.
- Tuomisto, J. 2005. The Janus Face of Self-directedness: Towards Emancipation or Tighter Control? In Bron & Kurantowicz & Salling Olesen & West (Eds.) 'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe, 188–206.

Aikuiskasvatuksen muuttuvat käsitteet ja yhteiskunnalliset lähtökohdat

Käsitteet liikkeessä

Rainer Aaltonen

1. Johdanto

Käsitteilläkin on kohtalonsa: ne syntyvät, kehittyvät, elävät ja kuolevat. Käsitteet heijastavat ja kuvaavat aikaansa. Samalla ne myös rakentavat ja muokkaavat sitä. Omaa aikaamme kuvaamaan soveltuvat käsitteet ovat toisia kuin ne, joilla pyrimme kuvaamaan jo mennyttä. Suomalaisen kulttuurin ja koulutuksen kentässä tapahtuneita muutoksia voisi hahmotella vaikkapa seuraavilla ilmiö/toimijapareilla, jotka ilmentävät mennyttä ja olevaa:

Fennomania/ Yrjö-Sakari Yrjö-Koskinen – Euromania/Olli-Pekka Heinonen

Laihian Nuorisoyhtiö/Santeri Alkio – Trainers' House/Jari Sarasvuo

Kangasalan käsityökoulu/Sofia Hagman – MoonTV:n panokoulu/Rakel Liekki

Kasvamaan saattaminen/Juho Hollo – Oppimisen johtaminen/Annikki Järvinen

Muutoksen voisi kiteyttää toteamalla, että runsaan sadan vuoden aikajännteellä populaarikulttuurin ja talouden kieli ja logiikka ovat syrjäyttäneet (kansallisen)kulttuurin ja sivistyksen arvot ja puhetavat. Peter Jarvisin tavoin (1989) voidaan todeta, että omistamisen ja sivistymisen kielipelit ovat eriytyneet ajassamme – käsitteet ovat liikkuneet. Tässä artikkelissa rajaudutaan aikuiskasvatukseen. Tarkastelun kohteena on professori Aulis Alasen panos suomalaisen aikuiskasvatuksen peruskäsitteiden muotoilussa ja juurruttamisessa akateemisen opetuksen sekä koulutuspolitiikan ja käytännön työn alueilla.

2. Kirjavat käsitteet

Aulis Alanen (1992, 10–15) esitti ”Sinisessä kirjassaan”, eli teoksessa *Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot* osuvan ja usein siteeratun ryhmittelyn suomalaisen aikuiskoulutuspolitiikan kehitysvaiheista. Hän ryhmitteli kehitysvaiheet myötäilevän sivistyspolitiikan kauteen (1920–1960), suunnittelu-keskeisen politiikan kauteen (1970–1985) sekä markkinaperustaisen politiikan kauteen (vuodesta 1987 eteenpäin). Aikuiskoulutusta kuvaava yleiskäsite on niin ikään matkan varrella muuttunut monesti, kuten seuraavasta asetelmasta ilmenee:

Myötäilevä sivistyspolitiikka: vapaa kansanvalistustyö, vapaa kansansivistystyö, aikuiskasvatus

Suunnittelukeskeinen aikuiskoulutuspolitiikka: aikuiskoulutus, elinikäinen kasvatus, jatkuva kasvatus, jatkuva koulutus, jaksottaiskoulutus

Markkinaperustainen aikuiskoulutuspolitiikka: elinikäinen oppiminen, arkipäivän oppiminen, elämänlaajuinen oppiminen

Käsitteistö kertoo jotakin niistä painotuksista, joita toiminnalle on pidetty ominaisena kuluneina vuosikymmeninä (ks. käsitehistoriasta meillä ja muualla Tuomisto 1991; Stubblefield & Rachal 1992). Ensimmäisen kerran eräänlaisen virallisen määritelmän tämä toiminta sai, kun tri Zachris Castrén valtioneuvostolle laatimassaan yhden miehen komiteanmietinnössä *Valtio ja vapaa kansansivistystyö* vuonna 1929 määritteli vapaan kansansivistystyön käsitteen seuraavasti:

Vapaaksi kansansivistystyöksi sanotaan kaikkea sitä moninaista tointa, jonka tarkoituksena on saada hereille ja edistää aikuisten vapaita itsekasvatuspyrkimyksiä s.o. heidän pyrkimyksiänsä sekä tietojensa syventämiseen ja laajentamiseen että tunne-elämänsä ja käytöstapansa jalostamiseen, jotta he täydellisemmin kehittyisivät sivistyneiksi ihmisiksi ja vastuukykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi niissä elämäntilanteissa ja elämäntehtävissä, jotka he tuntevat omikseen. (Castrén 1929/1991, 141)

Määritelmässään Castrén täydentää aikaisempaan kansanvalistustyön käsitteeseen tavallisesti liitettyä tiedon jakamisen korostusta tunne-elämän ja käytök-

sen jalostamispyrkimyksillä. Määritelmän loppuosa heijastellee vielä vanhan sääty-yhteiskunnan arvoja, jossa koulutusta ei nähty samassa määrin kuin myöhemmin sosiaalisen nousun tai ammatillisen urakehityksen välineenä. Kullekin yhteiskuntakerrostumalle oli tarkoitettu tietty koulutus, rahvaalle omansa ja yläkerroksille omansa (vrt. Koski & Nummenmaa 1995).

Castrénin määritelmä sijoittuu aikaan, jolloin valtiovalta myötäilee mutta ei juurikaan määräile, mitä sivistystyön alueella puuhataan. Alasen panos sijoittuu erityisesti suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan kaudelle. Seuravassa tarkastelun painopiste kohdistuu juuri tähän kauteen.

3. Aikuiskoulutuskomitea

Valtioneuvosto asetti tammikuussa 1971 Aikuiskoulutuskomitean. Tämän 19-jäsenisen komitean puheenjohtajaksi kutsuttiin E-Instituutin rehtori, yhteiskuntatieteiden kandidaatti Veli Lehtinen ja pääsihteeriksi vt. professori, yhteiskuntatieteiden tohtori Aulis Alanen. Komitean tehtäväksi määrättiin ensinnäkin ”määritellä aikuiskoulutuksen käsite ja sen tehtävät koulutuspolitiikan tavoitteita toteuttavana toimintana sekä tehdä suunnitelma tutkimuksesta, jolla voidaan selvittää, missä määrin nykyinen järjestelmä toteuttaa edellä mainittuja tavoitteita” sekä ”laatia ehdotus aikuiskoulutusjärjestelmän kokonaisvaltaiseksi kehittämiseksi sekä tämän kehittämisen vaatimaksi kustannustenjaoksi” (Komiteanmietintö 1971, esipuhe). Komitean tehtävä oli kaksivaiheinen siten, että käsitelmääritys piti suorittaa ensiksi ja kehittämis ehdotukset myöhemmin. Ensimmäinen osamietintö ilmestyi jo saman vuoden marraskuun lopussa. Siinä komitea määritteli neljäkymmentä vuotta edellisen virallisen käsitteen määrittelyn jälkeen aikuiskasvatuksen peruskäsitteen seuraavasti:

Aikuiskasvatus on ohjattujen oppimistilaisuuksien järjestämistä aikuisille, jotka aikaisemmin päättäneen tai keskeytyneen koulujärjestelmässä saadun koulutuksen jälkeen tavallisesti toimivat tai ovat toimineet työelämässä.

Määritelmän muotoilussa kuten koko mietinnössä on nähtävissä Alasen kynänjälki. Kokonaisuutena komiteanmietintö oli kuitenkin komitean kollektiivisen työn tulosta. Kun 1960-luvun jälkimmäisellä puoliskolla koulutusta koskeva poliittinen keskustelu oli vilkastunut erityisesti peruskoulu-uudistuksen johdosta, halusivat varsinkin nuoremmat toimijat nostaa esiin myös aikuisten opiskeluun liittyvät kysymykset ja ongelmat. Keskustelu- ja vaikuttamisfoorumiksi oli perustettu vuonna 1969 *Aikuiskoulutuspoliittinen yhdistys* (ks. Haapio & Toiviainen 1972, 8–10). Yhdistys lieene osaltaan vaikuttanut myös puhettavan muutokseen. Aikuiskoulutus-käsite alkoi esiintyä entistä useammin koulutuspoliittisessa kielenkäytössä. Esimerkiksi opetusministeriössä komitean asettamista valmistellut työryhmä oli päättänyt käyttämään aikuisten opintoja organisoivasta järjestelmästä nimitystä aikuiskoulutusjärjestelmä. (Ks. Toiviainen 1984.) Myös Koulutusrakennekomitea (Komiteanmietintö 1969, 130) oli käyttänyt aikuiskoulutus-käsitettä. Tähän koulutuspoliittiseen keskusteluun viitaten komitea määritteli vielä erikseen käsitteen aikuiskoulutus:

Aikuiskoulutus on koulutuskintojen suorittamiseen tai ammatti-, luottamus- ja muissa tehtävissä tarvittavien täsmällisiä suoritusvaatimuksia vastaavien tietojen ja taitojen hankkimiseen tähtäävää aikuiskasvatusta.

Näin määritellen aikuiskoulutus voitiin ymmärtää aikuiskasvatuksen alakäsitteeksi. Tähän tulkintaan komitea ei kuitenkaan halunnut sitoutua. Käsitteitä aikuiskasvatus ja aikuiskoulutus voitaisiin komitean mielestä käyttää rinnakkain samasta toimintakokonaisuudesta, tarkastelukulma määrittäisi käsitteen valinnan. Aikuiskoulutuksesta puhuttaisiin silloin kun tarkastelukulma on koulutus- tai yhteiskuntapoliittinen ja aikuiskasvatuksesta silloin kun kysymys olisi pedagogisesta näkökulmasta. Komitean mielestä näin tarkkoja erotteluja vaativa puhetapa oli yleisemmän kansalaiskeskustelun kannalta sekaannusta aiheuttava. Se toivoi, että käsitteiden käytöstä syntyisi laajempi keskustelu. Professori Urpo Harva otti asiaan kantaa (1973) ja kannatti aikuiskasvatusta yleiskäsitteeksi. Mutta mitään laajempaa keskustelua asiasta ei kuitenkaan syntynyt.

Alanen julkaisi *Kasvatus*-lehdessä (1973) artikkelin nimellä *Aikuiskasvatuksen käsite*, jossa hän syvensi jo komiteanmietinnössä esiin nostettuja näkökoh-

tia. Muun muassa aikuisopiskelun määrällinen lisääntyminen ja institutionaalisoituminen, toiminnan laajentuminen ammatillisen koulutuksen suuntaan ja pyrkimys integroida aikuiskasvatus muun koulutusjärjestelmän osaksi korostivat aikuiskasvatuksen käsitteen laajentumisen ja täsmentymisen tarvetta. Nämä painotukset tulivat esiin komitean loppumietinnön johdannossa (Komiteanmietintö 1975, 11). Komitea totesi, että:

Aikuiskoulutus on ohjattujen oppimistilaisuuksien järjestämistä aikuisille, jotka aikaisemmin päättäneen tai keskeytyneen koulujärjestelmässä saadun pohjakoulutuksen jälkeen tavallisesti toimivat tai ovat toimineet työelämässä. (kurs. R.A.)

Nyt yleiskäsitteeksi oli tullut aikuiskoulutus ja koulujärjestelmässä saatu koulutus täsmentynyt pohjakoulutukseksi, muutoin määritelmä oli pysynyt ennallaan. Pientä tarkistusta oli tehty myös määritelmään sisältyvien tunnuspiirteiden osalta. Näiden tunnuspiirteiden mukaan aikuiskoulutus kohdistuu ensinnäkin työelämässä ja muissa aikuisen sosiaalisissa rooleissa toimiviin aikuisiin. Aikuiskoulutus sijoittuu normaalimuotoisen pohjakoulutuksen jälkeen ja se ohjaa ja organisoii järjestelmällisesti etenevää oppimista. Mietinnössä korostettiin myös aikuiskoulutusta yhteiskunnan koulutusjärjestelmän sekä jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen kasvatuksen osana. Komitea oli tietävästi keskustellut runsaasti käsitteistä 'aikuiskasvatus' ja 'aikuiskoulutus', työvaliokunnassa siitä jopa äänestettiin (Alanen 1981a, 12–13), mutta nyt aikuiskoulutus vakiinnutettiin mietinnössä yleiskäsitteeksi. Alanen piti aikuiskasvatusta parempana yleiskäsitteenä ja käytti sitä johdonmukaisesti esimerkiksi opetustyösssänsä. Sen sijaan hallinnossa toimivat omaksuivat aikuiskoulutus-käsitteen puhetapaansa. Esimerkiksi Kouluhallituksen vapaan sivistystyön osastopäällikkö Kosti Huuhka ja ylitarkastaja Mauri E. Virtanen käyttivät aina tätä termiä.

Käsitelmärittelyihin otti tuoreeltaan kantaa Tapio Vaherva yhdessä Jorma Ekolan kanssa kirjoittamassa *Aikuisopetusopas*-teoksessa (1976). Referoituaan kirjansa aluksi mietintöä Vaherva kommentoi ja kritisoi erityisesti käsitystä, jonka mukaisesti korkeakoulupedagogiikka suljettiin aikuiskasvatuksen ulkopuolelle. Hänen mukaansa aikuiskasvatus nähtiin liiaksi koulujärjestelmästä erillisenä. Järjestelmällisen oppimisen liiallinen korostaminen saattoi hänen mukaansa johtaa vääriin tulkintoihin, etenkin kun sitä tarkasteltiin elinikäisen

kasvatuksen näkökulmasta. Vaherva oli valmis antamaan 'aikuiskasvatukselle' yleiskäsitteen roolin. Hän määritteli sen laajassa mielessä aikuisiin vaikuttamaan pyrkiväksi tavoitteelliseksi toiminnaksi. Muuta keskustelua tai kommentointia käsitteistä ei heti loppumietinnön ilmestyttyä esiintynyt. Keskustelu virisi vasta muutaman vuoden kuluttua kun Tuomisto julkaisi *Opistolehdessä* (1980) kirjoituksen, jossa vaadittiin peruskäsitteen uudelleenarviointia. Tämä johti kirpakan debatin syntymiseen Arvo Ikosen (1980; 1981) ja Alasen (1981a; 1981b; 1981c) välille. Ikonen oli sitä mieltä, että vapaa sivistystyö ei komitean määrittelemässä mielessä sisältynyt aikuiskoulutukseen. Tämän tulkinnan Alanen kiisti ärhäkästi ja laajasti perustellen.

Aikuiskoulutuskomitean loppumietintö lähetettiin laajalle lausuntokierrokselle alan eri sidosryhmille. Lausuntojen (52 kpl) käsittelyn jälkeen valtioneuvosto teki opetusministeriön esityksestä päätöksen aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista. Kesäkuun 7. päivänä 1978 päivätyssä ”periaatepäätöksessä” kirjataan, mietinnön mukaisesti, jatkuvan koulutuksen periaate ensimmäisen kerran virallisesti suomalaisen koulutussuunnittelun lähtökohdaksi.

4. Elinikäinen kasvatusta, jatkuva koulutus

Myös elinikäisen kasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen käsitteitä Alanen oli juurruttamassa suomalaiseen koulutuskeskusteluun. Tämä tapahtui erityisesti *Elinikäinen kasvatusta* -teoksessa, jonka Alanen toimitti yhdessä Juha Sihvosen kanssa vuonna 1981. Siihen Alanen kirjoitti perusteellisen erittelyn ja vertailun 'elinikäisen kasvatuksen' (Unesco), 'jatkuvan' koulutuksen (Euroopan neuvosto) ja 'jaksoittaiskoulutuksen' (OECD) käsitteistä. Nämä muotoilut ja tulkinnot ovat selvästi nähtävissä esimerkiksi Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietinnössä (Komiteanmietintö 1983). Edellä mainittuja käsitteitä tarkasteltiin myös Suomen Akatemian raportissa *Jatkuva koulutus tutkimuskohteena*, Tapio Vahervan ja Tiina Rengon raportissa (1989) sekä Eero Pantzarin (1991) tutkimuksessa *Jatkuva koulutus tunnistamassa*. Jatkuva koulutus tarjottiin

useasti myös ratkaisuksi niin kutsuttuun rakennemuutokseen 1980-luvun loppupuolella. Suomalaisen koulutuksen historiassa ainutlaatuinen tapaus oli kun hallitus antoi 22.5.1990 – ensimmäisen kerran – koulutuspoliittisen selonteon eduskunnalle. Siinä linjattiin koulutuspolitiikan tulevat suuntaviivat koko koulutusjärjestelmän osalta, ja todettiin heti aluksi (Suomen koulutusjärjestelmä ... 1990):

Koulutuspolitiikan yleisenä tavoitteena 1990-luvulla on koulutustason nostaminen, koulutuksen laadun parantaminen, koulutusjärjestelmän toiminnan tehostaminen ja uusi koulutusajattelu: *jatkuvan koulutuksen* periaatteen omaksuminen. (kurs. R.A.)

5. Johdatus aikuiskasvatukseen

Seuraavan kerran Aulis Alanen palasi aikuiskasvatuksen peruskäsitteeseen ”Punaisessa kirjassaan”, oppikirjassa *Johdatus aikuiskasvatukseen* (1985a). Kun aikaa oli kulunut jo kymmenen vuotta ei Alanen ollut enää tyytyväinen komitean mietinnössä esitettyyn aikuiskasvatuksen määritelmään, vaan esitti uuden version:

Aikuiskasvatus on organisoitua kasvatustoimintaa, jonka avulla aikuiset voivat normaalimuotoisen kouluopetuksen ulkopuolella toteuttaa tavoitteisesti etenevää oppimista päämääränä sosiaalisten tehtäviensä hallinta ja persoonallisen kehittymisensä jatkuminen. (mt. 15)

Verrattuna komitean määrittelyyn, jossa painottuvat toiminnan kohde (työssä käyvä aikuinen) ja luonne (opintojen organisoiminen) ilman sisällöllisiä tavoitteita, Alasen uudessa määritelmässä korostui kasvatus ja sen päämääränä laajemmin sosiaalisten tehtävien hallinta ja persoonallisen kehittymisen jatkuminen. Muutosta voisi tulkita paluuksi Castrénin ja Harvan näkemyksiin. Vuotta myöhemmin ilmestyneessä ”Vihreässä kirjassa” tutkielmassa *Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen* Alanen (1986, 54–62) eritteli vapaan sivistystyön perinteistä tehtäväkäsitystä. Keskeisiksi tehtäviksi hän määritteli kokonaisper-

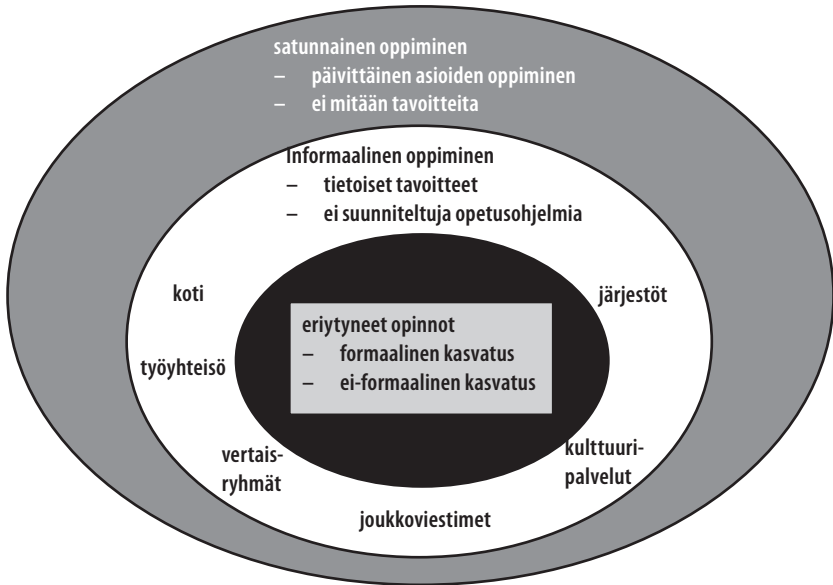
soonallisuuden kehittämisen, omaehtoisuuden, opinnollisuuden, harrastusten ja yhteiskunnallisten opintojen sekä itsesäätelyn vapauden.

Alanen tarkasteli aikuiskasvatuksen käsitettä varsin yksityiskohtaisesti kirjassaan *Johdatus aikuiskasvatukseen*. Hän kiinnitti erityistä huomiota tunnuspiirteisiin, joita saatettiin käyttää kriteereinä arvioitaessa onko jokin toiminta aikuiskasvatusta. Ensimmäinen tunnuspiirre oli oppijain aikuisuus, joka määräytyy kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti elämänkaaren perspektiivistä. Aikuiskasvatuksen toinen tunnuspiirre oli oppimisen tavoitteisuus organisoituna kasvatuksellisenä vuorovaikutuksena. Kolmanneksi aikuiskasvatusta oli tarkasteltava kasvattavana intentionaalisenä toimintana. Neljänneksi aikuiskasvatus oli ymmärrettävä koulujärjestelmän ulkopuolisena, mutta lisäantavasti näitä rajoja läpäisevänä toimintana. Kriteerit ovat paljolti samat kuin norjalaisen Nordhaugin (1986) määrittelyssä vuodelta 1986, jossa hän korostaa, että yleisessä aikuiskasvatuksen määritelmässä on oltava mukana ainakin iän tai elämänkaaren näkökulma, opintojen ajallinen ja institutionaalinen raja- ja mahdollisuus täsmentää määritelmää tarpeellisilla lisäyksillä. Kirjassaan *Johdatus aikuiskasvatukseen* Alanen ottaa käyttöön uuden käsiteparin: eriytynyt ja eriytymätön aikuiskasvatus:

”Eriytynyt aikuiskasvatus on eriytynein kasvatustavoittein ja opinto-ohjelmin organisoitua toimintaa aikuisten suunnitelmallisesti etenevän oppimisen edistämiseksi.”

”Eriytymätön aikuiskasvatus on aikuisiin suuntautuvaa tarkoituksellisesti kasvattavaa vaikuttamista, joka ei ole eriytynyt suunnitelmallisesti harjoitettavaksi opintojen organisoinniseksi”. (Alanen 1985a, 23)

Eriytynyt aikuiskasvatus on paljolti yhtenevä nykyisin elinikäisen oppimisen käsitteistöön vakiintuneen formaalin ja nonformaalin kasvatuksen käsitteiden kanssa. Eriytymätön aikuiskasvatus puolestaan viittaa informaaliin oppimiseen. Alanen piti informaalin oppimisen käsitealaa laajempaan kuin eriytymätöntä aikuiskasvatusta (ks. Alanen 1985b ja Harva 1985). Tähän suuntaan Alanen oli kehittelemässä aikuiskasvatuksen käsitettä kun hän julkaisemattomassa opetusmonisteessa vuodelta 1991 tarkasteli oppimista kolmen kehän avulla. Sen ytimessä ovat eriytyneet opinnot eli formaali ja nonformaali kasvatus, toisella



KUVIO 1. Kolme oppimisen kehää

kehällä informaali oppiminen, ja ulommaisella, laajimmalla kehällä satunnainen oppiminen.

Vertikaalisen eli ajallisen ulottuvuuden lisäksi aikuiskasvatuksen määreiksi tulee horisontaalinen eli eri oppimisen muodot huomioiva dimensio. Tämän päivän termein, painotus on elämänlaajuisessa oppimisessa. Kaksi ulointa kehää edustaa määrällisesti laajinta osaa aikuisen oppimiskokemuksista, mutta sisin osa on laadullisesti kuitenkin ratkaisevin. Sen piirissä muodostuvat ne yleiset tietorakenteet ja orientoitumismallit, jotka säätelevät myös uloimmilla kehillä tapahtuvaa oppimista. Alanen oli hyvin perillä tapahtumassa olevista painopisteiden muutoksista: oppijain autonomian ja itseohjautuvuuden lisääntymisestä, uusien oppimisympäristöjen esiinnoususta, työelämässä tapahtuvan oppimisen lisääntymisestä; sekä näitä vastaavien uusien oppimisteoreettisten käsitysten synnystä. Näiden muutosten tuli hänen mukaansa näkyä myös aikuiskasvatuksen yleiskäsitteessä.

6. Tulevaisuuden näkymiä

Millainen olisi tämän päivän määritelmä aikuiskasvatuksen yleiskäsitteeksi? Tarvitaanko sitä tai kannattaako sitä enää edes tavoitella? Aikuiskasvatuksen alueella on niin erilaisista lähtökohdista motivoitunutta, monimuotoista ja moniarvoista toimintaa, että aikuiskasvatusta on miltei mahdotonta ryhmitellä yhden yleisen käsitteen piiriin kuuluvaksi: Feng Shui- ja Reikikursseista Power Point -ohjelmistojen käyttöön, enkelienergia- ja itsehoitokursseista globalisaation hallintaan, maksaville asiakkaille kaikkea kaikesta. ”Sosiaalisten tehtävien hallinta ja persoonallisen kehittymisen jatkuminen” voi nykyisin saada ainekseksi melkein mistä tahansa. Kun yhteiskuntatiede syntyi 1800-luvulla, sen tehtävänä oli kehittää ja perustella tieteellisesti modernin aikakauden edellyttämä käsitteistö ja yhteiskuntateoria. Tänäpäin nykysosiologia on luopunut klassisista kysymyksistä ja askartelee niin kutsuttujen aikalaisdiagnoosien parissa. Sama suuntaus on nähtävissä aikuiskasvatuksessakin. Postmodernismin hengessä monet kirjoittajat ovat esittäneet, että yhtenäinen aikuiskasvatus siinä merkityksessä kuin se aikaisemmin on voitu mieltää kansallis- tai hyvinvointivaltion synnyttämisen prosessissa, ei ole enää ole mahdollista. ”Suuret kertomukset” ovat kuolleet tai menettäneet uskottavuutensa ja valtioidenkin kanssa on vähän niin ja näin. Tulevaisuus on avoin kaikkine uhkineen mutta myös mahdollisuuksineen (ks. Suoranta 1999; Edwards & Usher 2001).

Kirjallisuus

- Alanen, A. 1973. Aikuiskasvatuksen käsite. *Kasvatus* no. 3, 135–140.
 Alanen, A. 1981a. Aikuiskasvatuksen termeistä ja käsitteistä. *Opistolehti* no. 1, 12–13.
 Alanen, A. 1981b. Kieli mielen johdattaa. *Opistolehti* no. 5, 153–155.
 Alanen, A. 1981c. Näinkö siinä kävikin? *Opistolehti* 8, 231.
 Alanen, A. 1985a. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio Opetusohjelmat.
 Alanen, A. 1985b. Vapaa käytäntö ja arvovapaa tutkimus. *Aikuiskasvatus* 5 (3), 126–130.

- Alanen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alanen, A. 1992. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 7. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alanen, A. & Sihvonen, J. (toim.) 1981. Elinikäinen kasvatus. Porvoo: Gaudeamus.
- Castrén, Z. 1929/1991. Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Vapaan sivistystyön 32. vuosikirja. Jyväskylä: Kirjastopalvelu, 141–158.
- Edwards, R. & Usher, R. 2001. Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education? *Adult Education Quarterly* 51 (4), 273–287.
- Ekola, J. & Vaherva, T. 1976. Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi.
- Haapio, M. & Toiviainen, T. (toim.) 1972. Unohdetut aikuisopiskelijat. Tapiola: Weilin+Göös.
- Harva, U. 1973. Aikuiskasvatus vai aikuiskoulutus? *Opistolehti* 50 (4), 104–106.
- Harva, U. 1985. Aikuiskasvatuksen käytäntö ja teoria. *Aikuiskasvatus* 5 (3), 121–125.
- Ikonen, A. 1980. Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö. *Opistolehti* no. 7, 202–203.
- Ikonen, A. 1981. Vielä yksi automaattireaktio. *Opistolehti* no. 7, 202–203.
- Jarvis, P. 1989. Oleminen ja oppiminen. *Aikuiskasvatus* 3/1989, 92–96.
- Komiteanmietintö 1969: A 13. Koulutusrakennekomitean mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1971: A 29. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1975: A 28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1983: 62. Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koski, L. & Nummenmaa, A.-R. 1995. Kilpailu kouludiskurssissa. *Kasvatus* 26 (4), 340–349.
- Nordhaug, O. 1986. The Concept of Adult Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 30 (4), 153–165.
- Pantzar, E. 1991. Jatkuvaa koulutusta tunnistamassa. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 28. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Stubblefield, H.W. & Rachal, J.R. 1992. On the Origins of the Term and Meanings of “Adult Education” in the United States. *Adult Education Quarterly* 42 (2), 106–116.
- Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämislinjat. Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 22.5.1990. Helsinki.
- Suoranta, J. 1999. Sivistyksellisen aikuiskasvatuksen mahdollisuudet eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 207–226.

- Toiviainen, T. 1984. Kansansivistystyöstä aikuiskoulutukseen. Teoksessa E. Karjalainen & T. Toiviainen. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Tapiola: Weilin+Göös, 253–285.
- Tuomisto, J. 1980. Aikuiskasvatus vai aikuiskoulutus? Peruskäsite on arvioitava uudelleen. *Opistolehti* 57 (4), 118–122.
- Tuomisto, J. 1991. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) *Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Vapaan sivistystyön 32. vuosikirja*. Jyväskylä: Kirjastopalvelu, 30–69.
- Vaherva, T. & Renko, T. 1989. Jatkuva koulutus tutkimuskohteena. Ilmiön käsiteanalyttistä ja tutkimuspoliittista tarkastelua. Suomen Akatemian julkaisuja no. 3. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Aikuiskasvatuksen ulottuvuudet elinikäisen oppimisen tulkinnoissa

Eero Pantzar

1. Uuden vuosituhanen haasteita

Viimeisen, liki puolen vuosisadan kuluessa aikuiskasvatuksen sisällöt, muodot ja asema yhteiskunnassa ovat muuttuneet oleellisesti ja näkyvällä tavalla. 1960-luvulla alkanut suomalaisen yhteiskunnan raju ja nopea rakennemuutos synnytti monenlaisia, ennen kokemattomia koulutustarpeita. Sen jälkeinen yhteiskunnallinen ja elämänympäristöjen muutos viimeksi informaatioyhteiskuntineen ja globalisoitumisineen on tarjonnut aikuisten organisoidulle koulutukselle ja aikuisopiskelijoille edelleen uusia haasteita (Pantzar 1997; 2004). Laajentuneen Euroopan Unionin jäsenyyden vaikutuksia ei ole syytä vähätellä, varsinkaan puhuttaessa elinikäisen oppimisen tulkinnoista ja erityisesti sen vaikutuksista koulutuspolitiikkaan.

Perinteinen käsitys aikuiskasvatuksesta on määrittynyt sen vahvimman ytimen, vapaansivistystyön kautta non-formaaliksi kasvatustoiminnaksi, jolle luonteenomaista on muun muassa opiskelun ja oppimisen arvo ja arvostus sinänsä. Samaa henkeä ja ajattelutapaa aikuiskasvatuksen luonteesta ja tavoitteista edusti 1960- ja 1970-luvuilla UNESCO:n 'lifelong education' -ideologia, jonka tässä tarkastelussani tulkitseen elinikäisen oppimisen ideologian 'viralliseksi' avaukseksi (UNESCO 1972). Sillä, että lasken nykyaikaisen elinikäisen oppimisen ymmärryksen kehittyneen em. unescolaisesta ajattelusta, ei ole tarkoitus kiistää historiallisesti huomattavasti vanhempien oppimisen elinikäisyyttä tulkitsevien käsitysten olemassaoloa (esim. Alanen & Sihvonen 1981; Tuomisto 1994 ja 1997). Nykyaikaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää koskeva elinikäisen kasvatuksen doktriinihan muotoiltiin jo viime vuosisadan alku-

puolella brittiläisen komitean (Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction) aikuiskasvatusta käsitelleessä asiakirjassa vuonna 1919. Siinä todetaan nimenomaan aikuiskasvatuksen elinikäisyyden ja universaalisuuden tarpeet (Jessup 1969; Suchodolski 1976). Toisaalta se, onko elinikäisen oppimisen ajatus mainittu ensimmäisen kerran esimerkiksi vanhoissa intialaisissa tai kreikkalaisissa kirjoituksissa (vrt. Cropley & Dave 1978; Suchodolski 1976), on sittenkin vähemmän merkityksellistä elinikäisen oppimisen nykytodellisuutta ajatellen. (Pantzar 1991.)

Yhteiskunnallisten haasteiden nopean muutoksen myötä aikuiskasvatuksen suuntautuminen formaaliin koulutukseen alkoi vahvistua 1970-luvun jälkipuoliskolla. Tähän kehitykseen vaikutti selvimmin aikuisten ammatillisen koulutuksen kasvu sinänsä ja sen aseman vahvistuminen koko aikuiskasvatuksessa. Viimeisten parinkymmenen vuoden aikana on ollut havaittavissa suuntaus koulutuksen kasvavaan välineellistymiseen taloudellisten intressien ja kansallisen kilpailukyvyn työkaluksi. Tämä on nähtävissä formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisen muuttuneessa keskinäisessä arvostuksessa. Toisaalta sama kehitys on muokannut myös aikuiskasvatuksen tarjontaprofilia.

Erittäin näkyvä on ollut myös se muutos, joka tässä yhteydessä on liittynyt elinikäisen oppimisen tulkintaan, yhtä lailla teoriakeskusteluissa kuin puhuttaessa sen monista käytänteistä. Tämän päivän valtatulkinnoilla näyttää olevan aika vähän yhteyttä aiemmin mainittuun UNESCO:n lifelong education -ajatteluun. Esitetyillä käsityksillä on myös selvä yhteys informaalin oppimisen ja non-formaalin aikuiskasvatuksen arvostukseen silloin, kun arvioidaan eri aikuiskoulutusmuotojen ja eri sisältöisten aikuisopintojen yhteiskunnallista merkittävyyttä. Useimmista uusista kansallisista ja kansainvälisistä koulutuspoliittisista asiakirjoista on helppo huomata, että erityisesti informaalia oppimista pidetään jonkinlaisena 'toisen luokan' toimintana. Näissä asiakirjoissa ei toki ohiteta totaalisesti formaalin koulutuksen ulkopuolista koulutusta, mutta tuntuu usein siltä, että se nostetaan esiin vain tavan vuoksi. Väitän näin huolimatta siitä, että vaatimukset formaalin koulutuksen ulkopuolella tapahtuvan opitun tunnustamisesta ao. asiakirjoissa vaikuttaisivat todistavan jotain muuta. Ongelma on juuri tunnustamisen välttämättömyyden (opitun muodollisen hyväksynnän) ja itseisarvoisen oppimisen arvostuksen ristiriidassa.

Käyn tässä artikkelissa läpi elinikäisen oppimisen muotoja, niihin liittyvä käsitekeskustelua ja analyysejä sekä erityisesti viime vuosien osalta elinikäisen oppimisen koulutuspoliittisia ja ideologisia väretyksiä. Ensimmäisen merkittävän suomalaisen elinikäisen kasvatuksen käsiteanalyysin laati lähes kolmekymmentä vuotta sitten Aulis Alanen. (Alanen 1981.) Hänen analyysinsä muodostaa merkittävän ponnistusalan omalle selvittelylleni. Tarkasteluni kohdistuu noin neljäkymmenen vuoden ajanjaksolle.

2. Oppimisen välttämättömyydestä, elinikäisyydestä ja muodoista

Oppiminen läpi elämän on kiistatta osa ihmisen perusolemusta. Sitä ei tohtine kukaan tosissaan epäillä. Jatkuvasti ympäristönsä kanssa kommunikoiva yksilö on aina hankkinut tietoisesti tai tiedostamatta, tarkoituksellisesti tai satunnaisesti kokemuksia ja virikkeitä, joilla tyydyttää erilaisia tarpeitaan. Ihmisen alkuhistorian aikoina tarpeet painottuivat yksinkertaiseen selviytymiseen, jota edistävä oppiminen oli perimmiltään välittömien kokemusten hyväksikäyttöä. Lähempänä nykypäivää, ihmisten muodostamien yhteisöllisten rakenteiden muuttuessa sosiaalisesti ja toiminnallisesti, tapahtui vähitellen monenlaista eriytymistä. Sen seurauksena sosialisatioprosessiin kiinnittyvä tarkoituksellinen, tietoinen kasvatusta alkoi saada yhä enemmän sijaa yksilön elinikäisessä oppimisprosessissa. Kasvatuksen selviytymistä palveleva tehtävä säilyi edelleen. Toisaalta yksilön ja yhteisöjen olemassaolon ehdot selkiytyivät, toisaalta muuttuivat monimutkaisemmaksi. Tässä tilanteessa yksilölle ei riittänyt enää vain välitön kommunikaatio ympäristön kanssa ja siitä kertyvät kokemukset. (Pantzar 1991.)

Siitä, miten ja missä yksilön elinaikanaan oppii, on tarjolla runsaasti teorioita. Meillä jo 1960-luvun lopulla alkaneessa ja 1970-luvulla vahvistuneessa keskustelussa aktiivisesti mukana olleen Aulis Alasen mukaan elinikäinen oppiminen voi tapahtua joko järjestettynä kasvatuksena tai informaalisen ja satunnaisoppimisena. Alanen jakoi kasvatuksen muodolliseen, kasvatukseen erikoistuneiden instituutioiden harjoittamaan eriytyneeseen opintojen organi-

soimiseen (muodollinen koulutusjärjestelmä) ja informaaliseen kasvatukseen eli erilaisten instituutioiden ja yhteisöjen tietoiseen kasvatukselliseen vaikuttamiseen, joka ei kuitenkaan tapahdu järjestelmällisenä eikä jatkuvana eriytyneinä opintoina, vaan muun toiminnan yhteydessä. Satunnaisoppiminen on joka-päiväisen elämän moninaisissa tilanteissa tapahtuvaa oppimista ilman ennalta asetettuja tavoitteita ja tietoista kasvatuksellista ohjausta (Alanen 1981).

Alasen jaottelussa ei esiinny non-formaalia kasvatusta terminä. Useat aikuiskasvatuksen teoreetikot näkevät sen kuitenkin osana organisoitua kasvatusinstituution toimintaa. Formaalia kasvatuksesta sen erottaa väljätavoitteisuus, tutkintoihin ja muodollisiin suorituksiin tähtäämättömyys. (Esim. Tuomisto 1997 ja 2003.) Non-formaaleista opiskelumuodoista merkittävimmäksi voi nimetä vapaassa sivistystyössä tapahtuvan yleissivistävän aikuiskasvatuksen. Tällä aikuiskasvatustoiminnalla on pitkä historia ja merkitystä tänäkin päivänä, joten sen tarkastelu oma alueenaan on perusteltua.

Oppimisen tarpeet ja haasteet muuttuvat kiihtyvällä tahdilla. Tullakseen toimeen ja voidakseen vastata mitä erilaisimpiin eteen tuleviin haasteisiin aikuisella ihmisellä näyttää olevan enenevä tarve osallistua myös tarkoituksellisiin, organisoituihin opintoihin. Näihin opintoihin liittyvät tarpeet syntyvät ensisijaisesti yksilön ulkopuolelta, erityisesti työelämän asettamina jatkuvan kehittymisen vaatimuksina. Opiskelupaineita synnyttävät myös monet muut yhteiskunnalliset, esimerkiksi perhe- ja järjestöelämään sekä vapaa-ajan harrastuksiin liittyvät haasteet. Niihin vastaamisen tavat ja vastuunotto ovat yleensä henkilökohtaisia ja niitä tukeva opiskelu ja oppiminen ovat luonteeltaan pääasiallisesti non-formaalia tai informaalia.

Merkittävä piirre elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen pitkässä kehityksessä on ollut tarkoituksellisen kasvatuksen vähitellen tapahtunut siirtäminen tehtävään erikoistuneelle instituutiolle, koulutusjärjestelmälle. Tässä siirtymäprosessissa elettiin pitkään vaihetta, jossa muodollinen koulutus kattoi vain ihmiselämän lapsuus- ja nuoruusvaiheet. Katsottiin myös, että tähän tehtävään erikoistunut kasvatusinstituutio antoi yksilölle lähes kaiken elämässä tarvittavan opin ja osaamisen. Näyttää siltä, että koulutusjärjestelmän alkulaajenemisen yhteydessä unohdettiin elinikäisen oppimisen todellisuus. Siitä alettiin puhua enemmän ja uudesta näkökulmasta organisoidun kasvatustoiminnan

laajentuessa erityisesti aikuisten koulutustarpeiden lisääntymisen seurauksena ja nykyaikaisen aikuiskasvatustoiminnan nopeasti laajetessa. (Pantzar 1993.)

Laajemmasta perspektiivistä ja yksilön näkökulmasta tarkasteltuna oppimisen muodolla, siis sillä, missä uuden oppimisen ainekset hankitaan, ei ole suurta merkitystä. Tämä pragmatistinen ajattelu näkee merkitykselliseksi oppimisessa sen, miten se käyttökelpoisuudellaan palvelee yksilön moninaisia tarpeita. Näin ollen aikuisena voi oppimia myös formaalin ja non-formaalin eli organisoidun kasvatuksen ulkopuolella. Arkipäiväisen satunnaisoppimisen tärkeyttä ei voi ilmaista määrällisesti. Satunnaisoppimiselle on luonteenomaista opitun kytkeytyminen vaihtelevassa määrin ja aikavälein muualla, esimerkiksi formaalin kasvatuksen piirissä opittuun. Usein käy myös niin, että satunnaisesti opitun käyttökelpoisuus vahvistuu asiaa tai ilmiötä koskevasta teorian tiedosta nousevan selityksen tuella. (Pantzar 2004.)

Informaalin oppimisen merkitys elinikäisen oppimisen kokonaisuudessa on selvästi kasvanut. Siihen on kaksi merkittävää syytä. Ensiksikin informaali oppimisympäristöjen kenttä on laajentunut erittäin nopeasti, lähinnä informaatioteknologian sovellusten muodossa. Toisaalta informaaleja ympäristöjä on uudella tavalla ja aktiivisemmin käytetty yhdessä formaali oppimisympäristöjen kanssa. Tästä on seurannut itseopiskelumahdollisuuksien määrällinen ja laadullinen kasvu.

Oppimisen muotoihin läheisesti liittyneessä keskustelussa esiin noussut oppimisympäristön käsite näyttää kehittyneen sitä mukaa kun erilaisten oppimisen muotojen merkitys on ymmärretty uudella tavalla. Pohtiessani oppimisen muotojen ja kenttien koko kirjoa erityisesti oppijan näkökulmasta olen päätenyt seuraavaan määritelmään:

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan kaikkia niitä paikkoja, tapahtumia ja prosesseja, joilla on välitöntä tai välillistä merkitystä yksilön oppimista edistävien ainesten tuottamisessa riippumatta siitä, liittyykö tilanteeseen yksilön tai ulkopuolisen toimijan tarkoituksellisia oppimisaikomuksia tai onko oppija samanaikaisesti tietoinen tilanteen merkityksestä oppimiselleen.

3. Elinikäinen oppiminen ideologisessa tarkastelussa

1990-luvun alkupuolella tekemääni jatkuvaa koulutusta koskeneeseen tutkimukseen (Pantzar 1991) sisältyi myös teoreettinen, elinikäiseen oppimiseen liittyvien peruskäsitteiden erittely. Se perustui kahteen aiemmin tehtyyn ansiokkaaseen analyysiin. Toisen oli laatinut Aulis Alanen (1981) ja toisen Kjell Rubenson (1987). Näiden analyysien esiin nostamiselle näin 'jälkikäteen' on pari hyvää perustelua. Ensinnäkin kyse on kahdesta todella perusteellisesta analyysistä. Toiseksi, ne kohdistuvat ajanjaksolle, jona elinikäiseen kasvatukseen liittyvä käsitteistö ja terminologia sekä taustaideologiat muodostivat ainakin ulkoisesti nykyistä moni-ilmeisemmän kohteen. Tuolloin esiintyneet ajattelutavat ovat toki vieläkin tunnistettavissa, mutta paljon piilotetummin. Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana, huolimatta paljosta puheesta elinikäisen oppimisen ympärillä ja sen käytöstä mitä mielikuvituksellisimmissa yhteyksissä, ei kiinnostusta teoreettiseen käsiteanalyysiin ole liiemmästi esiintynyt.

Alasen analyysi oli enemmän UNESCO:n, Euroopan Neuvoston ja OECD:n esittämien mallien tarkastelua kuin malleista täysin riippumatonta käsitteiden vertailua. Rubenson puolestaan esitti käsitevertailunsa taustaksi mielenkiintoisia olettamuksia. Hän totesi muun muassa, että kaikille näille käsitteille (lifelong education ym.) on yhteistä se, että ne sisältävät työn ja opiskelun vuorottelun ajatuksen. Tästä tulkinnasta voi olla jonkin verran myös toista mieltä, mutta voidaan kuitenkin todeta, että opiskelun työhön kytkeytyvä merkitys on jatkuvasti kasvanut elinikäisen oppimisen kuvailuissa.

Sekä Alanen että Rubenson suorittavat tarkastelunsa laatimiensa tunnuspiirteiden vertailujen pohjalta. Alasen tarkastelussa tunnuspiirteet kohdistuvat seuraaviin asioihin: 1) tavoitteenasettelua ohjaava kehysfilosofia, 2) suunnittelun yleistaso ja konkretisoinnin suuntautuminen, 3) suhde nykyiseen koulujärjestelmään ja 4) suhde aikuiskasvatukseen.

Molemmat analysoijat näkevät UNESCO:n (lifelong education) tavoitteenasettelua ohjaavaan kehysfilosofian olennaisena elementtinä henkisen kasvun edistämispäämäärän ja uskon ihmisen haluun ja kykyyn toteuttaa itseään jatkuvan kehittämispyrkimyksen ohjaamana.

Molemmilla elinikäisen kasvatuksen konkretisointi on suuntautunut koulun opetussisältöjen kehittämiseen taustana yleisten periaatteiden ja kasvatuksen kaukotavoitteiden määrittely (Alanen 1981). Rubenson (1987) korostaa yleisten tavoitteiden ja päämäärien asettelua ja opetussisältöjen välineluongnetta elinikäisen oppimispyrkimyksen edistäjinä.

Sekä Alanen että Rubenson näkivät UNESCO:n 'elinikäisen kasvatuksen' suhteen koulujärjestelmään samalla tavalla. Molemmat nostavat esiin peruskoulutuksen merkityksen jatkuvan oppimisen kokonaisuudessa samoin kuin tarpeen integroida koulujärjestelmää muun kasvatuksen suuntaan. Alanen näkee elinikäisen kasvatuksen painottavan myös varhaiskasvatuksen merkitystä.

Elinikäisen kasvatuksen suhdetta aikuiskasvatukseen koskevista tulkinnoista on sävyero. Kun Alanen tulkitsee UNESCO:n elinikäisen kasvatuksen mallissa keskeisenä ajatuksena olevan aikuiskasvatuksen ymmärtämisen elinellisenä osana kokonaista kasvatusjärjestelmää, niin Rubenson näkee elinikäisen kasvatuksen edustajien rakentavan ideoitaan aikuiskasvatuksen traditiolle ja aikuiskasvattajien hellimille aatteille. (Vrt. Kallen 1979, 51–52; Lawson 1985, 44–46.)

Molemmat kirjoittajat tarkastelevat myös OECD:n markkinoimaa 'recurrent education' -mallia. He ovat kumpikin sitä mieltä, että OECD:n malli painottaa filosofiassaan talouselämän näkökulmaa. Rubenson korostaa malliin sisältyvän valtiovallan selkeää talouden ja tuotantovoimien ohjailua sekä painotettavan ennen kaikkea rakenteellisia reformeja. Koulutuksen suunnittelua koskevan mallin konkretisointi kohdistuu Alasen mukaan koulutuksen ja työelämän koordinointiin ja uudistamiseen niin koulutuksen rakenteiden kuin opetussuunnitelmien osalta. OECD:n 'vanha' jaksoittaiskoulutuksen malli oli koulutuksen kokonaisuudessa oppivelvollisuuden jälkeiseen vaiheeseen sijoittuva järjestelmä. Alasen mukaan mallin toteuttaminen vaatisi koko pohjakoulutusjärjestelmän uudistamista. Aikuiskasvatuksen (-koulutuksen) rooli mallissa olisi Alasen mukaan niveltää se jaksotettuun pohjakoulutukseen suoritushakuisuutta tehostaen, mikä samalla merkitsisi harrastusopintojen itseisarvon huomiotta jättämistä. Rubenson ymmärsi aikuiskasvatuksen aseman mallissa Alasen tapaan paitsi perinteisen kansansivistystyön osalta, jonka hän

tulkitsee sisältyvän mallin aikuiskasvatuskokonaisuuteen (vuxenutbildning inklusive folkbildning samt personalutbildning).

On merkittelevää, että OECD:n tulkinnoilla on vahva ideologinen yhteys tämän päivän elinikäisen oppimisen (lifelong learning) ja koulutuspolitiikan vahvimmin näkyneisiin tulkintoihin, EU:n ja OECD:n esityksiin (Pantzar 1991 ja 1993). Raporttini (1993) ilmestymisen jälkeen keskustelu on laajentunut ja kiihtynyt. Niinpä riippumatta siitä, onko elinikäinen oppiminen tulkittu koulutuspoliittiseksi ideaksi, koulutuksen organisoinnin strategiaksi, yksilön oppimisen välttämättömiksi sisällöiksi tai oppimisen kaikkialla ja koko ajan tapahtuvana määrittäväksi prosessiksi, erilaisten käsitysten määrä on aina ollut suuri (esim. Dave 1976; Knoll 1983; Belanger 1994; Dohmen 1996; Ellström et al. 1996; Lin 1999; Antikainen 2001; Istance et al. 2002; Rinne 2003; Schuller 2003).

4. Käsitysten kirjo

Elinikäisen oppimisen (lifelong learning) käsitettä on käytetty niin, että se voidaan tunnistaa koulutuksen ja oppimisen yhteydessä ainakin neljässä eri kontekstissa:

- koulutuspoliittisen linjan määrittäjänä,
- koulutuksen järjestämisen muotoja (organisointia) ilmaisemana periaatteena,
- koulutuksen sisältöjä ohjaavana olettamuksena tai
- oppimisprosessin luonnollisena elämänpituisuutta ja -laajuisuutta kuvaavana terminä.

Koulutuspoliittisena ideologiana 'lifelong learning'ia on käytetty viime vuosina tarkoittamaan erityisesti formaalin koulutuksen kehittämistä entistä tehokkaammin taloudellista toimintaa ja kilpailukykyä edistäväksi sekä henkistä pääomaa tuottavaksi ja ylläpitäväksi välineeksi. Euroopan Unionin piirissä esitetyt näkemykset sitoutuvat vahvasti tällaiseen tulkintaan. (Commission 2000 ja 2002) Toisaalta ei ole aivan perusteetonta väittää, että jopa UNESCO:n jo

1960-luvulla esittämissä ajatuksissa ja vähän myöhemmin ns. Fauren raportissa (1972) oli – filosofisesti painottuneesta kuoresta huolimatta – kuitenkin koulutuspoliittista sävyä tosin kovasti erilaisin sisällöin ja tavoittein. Tuolloin koulutuspoliittinen linja nähtiin välineenä tuottaa ensisijaisesti sellaista inhimillistä hyvää, joka saisi aikaan laajaa globaalia yhteisymmärrystä ja sen edistymisessä tarpeellista yksilöiden sivistymistä. (UNESCO 1972; Lawson 1982; Kivinen & Rinne 1992; Coffield 1997; Griffin 1999; Field 2001; Rinne 2003.)

Koulutuksen organisointia painottava lifelong learning -ajattelu on ollut kuvassa mukana tavalla tai toisella koko ajan, siis jopa lähes viisikymmentä vuotta. Se on kytkeytynyt pääasiallisesti työvoiman kvalifikaatioiden ylläpitoa edistäviin ratkaisuihin. Aiemmin OECD:n recurrent education -ideologia edusti tätä tulkintaa puhtaimmillaan. Viime vuosina organisoinnin rakennekeskusteluissa näkökulmat ovat laajenneet myös koulutuksen sisäisiin tarkasteluihin. Päämäärä ei ole kuitenkaan irtautunut kilpailukyvyyn edistämisen ohjailuista.

Koulutuksen merkittävimpien sisältöjen määrittely – esimerkiksi ydin- tai avainkvalifikaatioina – on ollut mukana koko tässä artikkelissa tarkasteltuna periodina. Tärkeänä nähdyt sisällöt ovat vaihdelleet kasvatuksen yhteiskunnallisen (ja taloudellisen) tehtävän ajankohtaisen tulkinnan mukaan. Näin UNESCO, OECD ja Euroopan Unioni ovat voineet tulkita asioita toisistaan poikkeavalla tavalla ja eri tavoin kuin kansalliset koulutuksen suunnan määrittäjät. Myös katsannon laajuudella globaalisuuteen on ollut merkitystä. (Unesco 1972; Commission 2000; 2002; Janssens 2002; Tuomisto 2003.)

Lifelong education/learning keskustelussa sittenkin vähimmälle analyysille ja pohdinnalle on jäänyt oppimisprosessin perusolemus, sen vääjäämätön elämän pituus (long) ja laajuisuus (wide) (Pantzar 1997; Antikainen 1998; 2001; Skolverket 2000). Siitä, että näinhän asia luonnollisesti on, löytyy poikkeuksetta maininta useimmissa merkittävässä kansainvälisten organisaatioiden ja kansallisten julkisten viranomaisten raporteissa. Sen jälkeen analyysipolut ovat kuitenkin johtaneet edellä esittämieni muiden tarkastelunäkökulmien suuntaan. Oppimisen rakentumista monimutkaisena formaalin kasvatuksen ja informaalin oppimisen synteisinä ei ole katsottu tarpeelliseksi pohtia perusteellisesti näissä virallisissa asiakirjoissa ja keskusteluissa. Toisaalta voidaan väittää, että myös teorian ja tutkimuksen piirissä on ankkuroiduttu liiaksi oppimisen ja opiskelun

elämänpituisuuden ja -laajuisuuden (lifelong and -wide) muotojen tarkasteluihin. On jääty analysoimaan ja arvioimaan opiskelun vertikaalisia jatkumoi- ja oppimisen horisontaalista monikenttäisyyttä. Sen sijaan se, mitä opiskellaan ja opitaan tai mitä olisi tarpeen oppia on jäänyt tarkasteluissa pahasti taka-alalle. Tämä elinikäisen oppimisen syvyyssulottuvuus (life-deep) ei liene kuitenkaan yhtään merkityksettömämpi kuin sen muut ulottuvuudet.

Nopeasti uutta tietoa tuottavassa ja rakentavassa, globalisoituneessa tietoyhteiskunnassa ei ole kysymys vain kehityksen asettamista haasteita oppimiselle, vaan myös uusista keinoista tukea näihin haasteisiin vastaamisen pyrkimyksiä. Vaikka oppimisen kokonaiskentän – muodollinen koulutus ja sen ulkopuoliset ympäristöt – voi katsoa yksilön näkökulmasta rakentuneen jo pitkään samoista peruselementeistä, olennaista on viime vuosien nopeat muutokset oppimisen eri kenttien merkityksessä ja painoarvossa. Yhtä lailla kuin työssä oppimisen merkitys näyttää kasvavan jatkuvasti ja löytävän uusia muotoja, voi erityisesti mediakentän – informaalin oppimisen tärkeä ympäristö – nähdä muuttuneen radikaalisti ja tarjoavan aivan uudenlaisia ratkaisuja oppimista tukevana ympäristönä.

Elinikäisen oppimisen muutoksissa formaalin kasvatuksen instituutioiden on otettava huomioon entistä vakavammin myös oppimisen muut kentät ja muodot. Näen kuitenkin, että muodollinen koulutus ja siitä vastaava koulutusjärjestelmä säilyttävät merkityksensä. Niiden tulisi suuntautua toimimaan näkyvämmiin myös eräänlaisina oppimisen logistiikkakeskuksina, jotka ammattilaisinstituutina huolehtisivat eri tavoin eri paikoissa opittujen asioiden ja kootun informaation sulattamisesta mielekkäiksi oppimiskokonaisuuksiksi

5. Missä ja mihin mennään

Yleisesti ja erityisesti aikuiskasvatuksen näkökulmasta elinikäiseen oppimiseen liittyvää kehitystä ja katsantoja voidaan tarkastella kahdella, nimittäin ideologisella ja aikajatkumolla. Ideologisen ulottuvuuden ääripäät ovat toisaalla yksilön, toisaalla talouden hyvä. Aikatarkastelun alkupäätä edustava niin sanottu

unescolainen ajattelu 1960-luvulta voidaan tiivistää seuraaviin ideologisiin näkemyksiin:

- Siinä tarkasteltiin ihmiskuntaa kokonaisuutena,
- maailmaa globaalista perspektiivistä,
- oppimista inhimillisen (ihmisen) kasvun välineenä ja edistäjänä ja
- nähtiin kaikki oppimisen muodot (myös formaalin ulkopuolella) arvokkaina.

Uudempaa 2000-luvun lifelong learning -ideologiaksi (EU- ja OECD-taustaiset) nimittämäni ajattelutapaa ei voi määrittää vain yhden tietyn tahon luomukseksi. Se on vallannut alaa niin, että se näyttää lähes viralliselta ideologialta, joka omalla tavallaan ohjailee myös aikuiskasvatuksen kehitystä. Tämä ideologia

- katselee maailmaa blokkeina,
- näkee maailman globaalista talouden näkökulmasta,
- arvottaa opiskelua (oppimisen) sen kilpailukyvyyn edistävyyyden vuoksi ja
- korostaa mitattavaa ja arvioitavaa (ns. laatuhaiku) oppimista.

Erityisesti 2000-luvun vuoropuhelussa elinikäisestä oppimisesta on ilmennyt monia sellaisia piirteitä, joita nimitän tulkintojen harhautuksiksi tai harhapoluiksi. Sellaisia ovat ainakin seuraavat:

- (Elinikäisen) oppimisen käsitteen epätarkka käyttö: oppimisen, opiskelun, opetuksen ja koulutuksen keitos.
- Formaalin, ei-formaalin, informaalin ja satunnaisoppimisen monitulkintaisuus. Toisaalta, onko sillä sittenkään aina niin väliä.
- Opitun tunnustamisen tavoittelemisen – mitä, miksi ja kenen pitäisi tunnustaa (ei-formaali, informaali tai satunnaisoppiminen).
- (Laadun) arvioinnin pyrkimysten mielekkyyden kysymys, erityisesti formaalin ulkopuolella.
- Inhimillisten roolien (yksilö, yhteisön jäsen, työntekijä ...) painotusten kiistanalainen suunta opitun arvottamisen kautta.
- Yleinen sokeus informaation, tiedon ja oppimisen muuttuvien kenttien suhteen (erityisesti informaalin oppimisen osalta).

Saattaa olla, että arvioni rakentuvat pysähtyneelle, kehitykselle ja nykyajalle vieraalle ajattelulle. Tarkoitukseni on ollut tarkastella tässä artikkelissani asioita erityisesti yksilön (ihmisen) hyvän näkökulmasta, jossa hyvän määrittäminen lähtee luonnollisesti subjektiivisista, muun muassa arvoihin liittyvistä käsityksistä. Yksilön hyvän tavoitteen onnistuminen rakentaa myös yhteiselle hyvälle vahvaa perustaa. Pohdinnoissani olen päätenyt siihen, että yhä suuremmalta osalta aikuisia kavennetaan välttämättömästi opiskeluvalintojen itsemääräämisoi-keutta. Millä perusteella näin väitän? Ensiksikin siksi, että voimakas propa- ganda kilpailukykyä edistävän opiskelun puolesta luo tietynlaisen käsityksen hyö- dyllisestä ja välttämättömästä oppimisesta. Tämä puolestaan yleensä kaventaa tilaisuuksia tehdä opiskelua koskevia päätöksiä puhtaasti omien kiinnostusten, intressien ja tarpeiden pohjalta.

Ihmisläheisen aikuiskasvatuksen kehittymisen kannalta on välttämättömästi huolehtia itseisarvoisen opiskelun ja opiskelijan omien valinnanmahdollisuuksien säilymisestä, jopa kasvamisesta. Tarve tämän suuntaiseen vahvistamiseen on sitä suurempi mitä enemmän työelämän henkilökohtaiset vaatimukset ja talouden kilpailukykyyn edistämiseen liittyvät kollektiiviset paineet korostavat vain hyödylliseksi nähdyin opiskelun merkitystä sinänsä positiivisessa elinikäisen oppimisen yhteydessä.

Kirjallisuus

- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 2001. Is Lifelong Learning Becoming a Reality? The Case of Finland from a Comparative Perspective. *European Journal of Education* 36 (3), 379–394.
- Alanen, A. & Sihvonen, J. (toim.) 1981. Elinikäinen kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Belanger, P. 1994. The Dialectics of “Lifelong Education”. *International Review of Education* 3 (5), 353–381.
- Coffield, F. (ed.) 1997. A National Strategy for Lifelong Learning. Newcastle: University of Newcastle.
- Commission 2000. A Memorandum on Lifelong Learning. SEC (2000) 1832. Brussels: Commission of the European Communities.
- Commission 2002. European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Brussels: European Commission.

- Cropley, A. & Dave, R. 1978. *Lifelong Education and the Training of Teachers*. Hamburg: UIE.
- Dave, R. 1976. *Foundations of Lifelong Education*. Exeter: Pergamon Press.
- Dohmen, G. 1996. *Lifelong Learning. Guidelines for a modern education policy*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Ellström, P.-E. et al. (red.) 1996. *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Field, J. 2001. Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education* 20 (1/2), 3–15.
- Griffin, C. 1999. Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education* 18 (5), 329–342.
- Istance, D. et al. (eds.) 2002. *International perspectives on lifelong learning: From recurrent education to the knowledge society*. Buckingham: Open University Press.
- Janssens, J. 2002. Innovations in lifelong learning. Capitalising on ADAPT. Panorama series, 25. Office of Official Publications of the EC. Luxembourg: Cedefop.
- Jessup, F. 1969. *Lifelong Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kallen, D. 1979. Recurrent Education and Lifelong Learning: definitions and distinctions. Teoksessa T. Schuller & X. Megarry (eds.) *Recurrent Education and Lifelong Learning*. World Yearbook of Education. London: Kogan Page, 45–54.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (eds.) 1992. *Educational Strategies in Finland in the 1990s*. Research Report of the Research Unit for the Sociology of Education 8. Turku: University of Turku.
- Knoll, J. 1983. "Lebenslanges Lernen" im internationalen Vergleich. *Hessische Blätter für Volksbildung* 4 (33), 279–287.
- Lawson, K. 1982. Lifelong Education: Concept or policy. *International Journal of Lifelong Education* 1 (2), 97–108.
- Lawson, K. 1985. *Analysis and Ideology: Conceptual Essays on the Education of Adults*. Nottingham: University of Nottingham.
- Lin, D. 1999. Reconsiderations on System of Recurrent Education. *Bulletin of Social Education* Vol. 28, 141–159.
- Pantzar, E. 1991. Jatkuva koulutusta tunnistamassa. Tampere: Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 28.
- Pantzar, E. 1993. Paluu elinikäisen oppimisen peruskysymyksiin. Teoksessa P. Remes (toim.) *Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai koulussa oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja, teoriaa ja käytäntöjä 78, 23–32.
- Pantzar, E. 1997. Aikuiskasvatuksen globaalit haasteet informaatioyhteiskunnassa. *Aikuiskasvatus* 17 (4), 244–248.
- Pantzar, E. 2004. Challenges of Lifelong Learning in the Globalised world. Teoksessa K. Elis (Hrsg.) *Bildungsreise – Reisebildung*. Wien: LIT Verlag, 121–134.
- Rinne, R. 2003. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 219–246.

- Rubenson, K. (red.) 1987. Återkommande utbildning. Linköping: Universitetet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Schuller, T. 2003. Grasp the nettle. We seem unable to truly grasp the nettle of lifelong learning. *Education Guardian weekly*. April 22.
- Skolverket 2000. Det livslånga och livsvida lärandet. Stockholm: Skolverket.
- Suchodolski, B. 1976. Lifelong Education – Some Philosophical Aspects. Teoksessa R. Dave (ed.) *Foundations of Lifelong Education*. Exeter: Pergamon Press, 57–96.
- Tuomisto, J. 1994. Elinikäinen kasvatus – aatteesta strategiaksi. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 49–84.
- Tuomisto, J. 1997. Elinikäisen oppimisen teoreettiset ja historialliset lähtökohdat. Teoksessa *Näkökulmia elinikäiseen oppimiseen: Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997:14) liite*. Helsinki: Opetusministeriö, 1–37.
- Tuomisto, J. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotakin? Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 49–83.
- UNESCO 1972. *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*. The Faure report. Unesco. London: Harrap.

Kansansivistyksen kansaa etsimässä

Leena Koski

1. Kansa kadoksissa

Vapaa kansansivistystyön käsite koostuu neljästä sanasta. Kyseiset sanat ovat yksinäänkin problemaattisia ja monimerkityksisiä. Ne kiinnittyvät useisiin länsimaisen ajattelutradition ja modernisaation solmukohtiin. Vapautta ja sivistystä on suomalaisissa kansansivistystyötä ja aikuiskasvatusta analysoivissa ja määrittävissä teksteissä pohdittu varsin runsaasti, kansa ja työ sen sijaan on useimmiten otettu annettuina¹. Kansan käsitteen pohdinta on yleensä kytkeytynyt Zachris Castrénin (1929) ajatuksiin. Tällöin huomio on kiinnittynyt kansan ja rahvaan että sivistyksen ja valistuksen keskinäisten suhteiden ja merkityserojen historialliseen muuttumiseen. Kansan käsitettä olisi kuitenkin analysoitava myös itsenäisesti. Kansa on (ollut) sivistyskäytäntöjen kohde. Siihen on viitattu etsittäessä oikeutusta sekä sivistyksen aatteellisen konstruktiolle että käytännön työlle. Sivistysajattelun ja sivistystyön sisällöt määrittyvät suhteessa siihen, keitä ja minkälaisia sivistämisen (kasvattamisen, kouluttamisen, oppimisen) kohteiden on nähty (ja nähdään) olevan.

Kansa-sana aktualisoitui kansansivistystyössä/aikuiskasvatuksessa 1960-luvulla. Siitä pyrittiin pääsemään eroon. Vapaa kansansivistystyö muuttui vapaaksi sivistystyöksi ja kansansivistysoppi akateemisena oppiaineena aikuiskasvatukseksi. Toimintaa alettiin harjoittaa ja opiskella kansatta². Tästä voisi

¹ Sitä, miten ”työ” kansan ja sivistämisen yhteydessä käsitteellistyy ja merkityksellistyy ei pohdita tässäkään esityksessä.

² Tosin kansanopistot ja Kansanvalistusseura ovat edelleen pitäneet kansan nimesään.

vetää sen johtopäätöksen, että aiemmin tärkeänä koettu kansa olisi lakannut olemasta merkityksellinen – tai alkanut olla jopa haitallinen – juuri tuona ajan-kohtana. Kansa ihmisinä ja teoreettisena konstruktiona, sivistystyön kohteena ja koulutuspoliittisena määräytyksenä katoaa. Näihin muutoksiin liittyen lähdin etsimään sitä, miten 1960-luvulla tapahtunutta kansan katoamista vapaasta kansansivistystyöstä että kansansivistysoppiaineesta pohdittiin asiaa käsittelevissä teksteissä. Tavoitteenani on pohtia erityisesti sitä, miten Aulis Alasen ajattelu suhteutui tähän prosessiin – olihan hän juuri tuolloin aloittamassa aktiivista tutkimus- ja opetusuraansa. Oletin aikuiskasvatuksen teorian historian lähtökohdista päätellen, että kansan ”putoaminen” käsitteistöstä liittyisi yksiselitteisesti sotien jälkeen kiihtyneeseen modernisaatioon, ulkomaisiin teoreettisiin ja käsitteellisiin vaikutteisiin, yhteiskunnan tasa-arvoistumiseen ja demokratioitumiseen (esim. Tuomisto 1991) sekä uudenalaisina syntyviin moraalisiin ihanteisiin ja yhteiskunnallisiin suhteisiin.

Ryhtyessäni jäljittämään 1960-luvulla käydyksi olettamaani keskustelua kansasta havaitsin, että kansan poistamista käsitteistöstä ei tuolloin juurikaan problematisoitu. Tästä syystä otin askeleen taaksepäin. Luin 1950-luvulla kirjoitettuja kansansivistystekstejä³ – samoin tuloksin. Edetessäni vuosikymmenittäin ajassa taaksepäin havaitsin, että ei ole löydettävissä ajankohtaa, jossa kansa alkaisi kadota keskustelusta. Kansansivistystyötä käsittelevissä teksteissä ei nimittäin käsitellä kansaa, eikä sen määrittämisestä keskustella missään historiallisessa vaiheessa. Sen sijaan keskustellaan runsaasti sivistyksen, vapauden sekä ensin ihmisen, sitten yksilön (henkinen) kasvun merkityksistä. Näitä käsitteitä määritellään niin filosofisista, psykologisesta kuin sosiologisesta lähtökohdista. Ryhdyinkin analysoimaan kansansivistyskirjoitusten sivistystä ja yksilöä käsitteleviä tekstejä. Yritin etsiä kansaa ja ymmärtää, mikä ja missä on

³ Ensisijaisesti olen analysoinut Vapaan sivistystyön vuosikirjoja. Niiden rinnalla on käytetty muita, melko satunnaisesti valikoituneita tekstejä sekä aikuiskasvatusta varten kirjoitettuja oppikirjoja. Jos oletetaan Michel Foucault’n (1980, 1983) ajatuksin, että kunakin aikana tekstit muodostavat diskurssin (diskursseja), jotka määrittyvät suhteessa yhteiskunnallisiin, eri tavoin aktualisoituviin ja ”ruumiillistuviin” vallan muotoihin, kaikkien ilmiöstä kirjoitettujen tekstien analysointi ei ole välttämätöntä – tietynä aikana tietystä ilmiöstä voi legitimiä puhua vain tietyillä tavoilla.

se kansa josta kansansivistystyön yhteydessä ei puhuta. Pyrin myös hahmottamaan miten Aulis Alasen ajattelu suhteutuu kyseiseen kansatraditioon. Päädyin kysymään itseltäni miksi ja miten kansasta vaietaan?

2. Kansa talonpoikaistossa

Eurooppalaisessa sivistyksellisen ja valtiollisen ajattelun traditioissa kansa aktualisoitui 1800-luvun kuluessa. Lähtökohtana oli kansallisromantiikka, joka nojasi ajatuksiin kansojen suurista, pyhistä tehtävistä, joille etsittiin todisteita kansakuntien mytologisoiduista historioista (ks. esim. Mosse 1978). Suomessa kansallisromantiikka sai muotonsa fennomaanisessa liikkeessä merkiten idealisoitujen stereotypioiden luomista kansasta ja sen ominaisuuksista. Nämä lähtökohdat muodostivat perustan sille tulevaisuusideaalille, johon sivistystoiminnalla pyrittiin. Ideaali oli kokonaisvaltainen. Se kohdistui sekä yksittäisen ihmisen sisäiseen ja ulkoiseen olemukseen että koko yhteiskunnan luonteeseen. Kyse oli modernisaatioprojektista ja siihen sisältyneestä moraalisen sääntelyn projektista (ks. esim. Launonen 2000; Koski 2000; Lehtonen 1995). Sillä tähdättiin tapojen, arkisten käytäntöjen, fyysisen ympäristön, ruumiillisen olemisen, kielen ja mielen symboliseen ja aktuaaliseen puhdistamiseen arkaaisista sisällöistä.

Kansan sivistämisestä ja sen tapojen muuttamisesta tuli 1800-luvulla taloudellisen toiminnan rakenteiden ja ehtojen uudistamisen rinnalla yksi tärkeimmistä modernisaation kohteista. Nouseva suomenkielinen sivistyneistö ei kuitenkaan lähtökohtaisesti nähnyt kansaa yhtenä ristiriidattomana kokonaisuutena. Kansa sai aatteellisen ja ihanteellisen aseman J.V. Snellmanin filosofisessa ajattelussa. Kielellisesti ja etnisesti yhtenäisen kansakunta sai merkityksensä aikakauden hengen ja edistyksen kantajana, sen reaalisenä, ideaalisena ja ontologisena representaationa. ”Kansa” ei ”kansakuntaa” käsitteellistettäessä kuitenkaan hahmottunut fyysinen ja ruumiillinen entiteettinä vaan ensisijaisesti filosofisena konstruktiona.

Kansa jaettiin kahtia, talonpoikaistoon ja rahvaaseen. Talonpoikaisto oli kansan sivistämisen ensisijainen kategoria. Se oli väestöryhmä, jolla oli edustus valtiopäivillä sekä maa- ja metsäomaisuutta. Talonpoikaiston oli siten mahdollista ja välttämätöntä toimia aktiivisesti modernisoituvassa taloudessa. Talonpoikaa ei kuitenkaan sivistyskeskustelussa luotu taloudelliseksi toimijaksi vaan kansallisromanttiseksi ideaaliksi. Näin tapahtui selkeimmin Johan. Ludwig Runebergin runoissa ja Zacharias Topeliuksen tarinoissa. Talonpoikainen kansa näyttäytyi sisukkaana ja järkkymättömän rehellisenä uurastajana, joka teki työnsä luonnonvoimia vastaan taistellen sekä itseensä ja Jumalaan turvautuen (Apo 1998). Talonpoika oli jalo ja urhea taistelija, sotilas, joka uhria kaihtamatta oli valmis puolustamaan isänmaataan. Hän oli viljelijä, joka kylvi peltoaan, kylvi siementä ja korjasi sadon Jumalaa rukoillen ja kiittäen.

Kansan sivistämisen aatteellinen julistus ei siten alkuvaiheessaan kohdistunut koko väestöön. Kansa samaistui talonpoikaistoksi etenkin Snellmanin ja Yrjö-Koskisen teksteissä. Vaikkakin talonpoikaiston ideaalinen representatio kertoi jalosta ja urheasta miehestä, nähtiin talonpoikaistolla olevan myös vajavaisuuksia – eihän sitä muuten olisi ollut tarpeen sivistää. Talonpoikaisto oli perinteisten tapojensa vanki⁴ ajassa, jossa perinteinen kulttuuri oli alkanut muuttua rahan tullessa osaksi maaseudun taloudellisia rakenteita (Jutikkala 1958). Samaan aikaan alkoi myös sivistyksellisten ongelmien kärjistäminen. Esimerkiksi Yrjö-Koskinen (1868, 87–88) kuvaa, miten rahatalous mursi perinteitä. Ilman uudenlaisen sivistyksen luomista se rappeuttaisi talonpoikaiston moraalia:

”Niin kuin asiain laita tähän saakka on ollut, täytyy todellakin surkutella sitä ahdas-ta sivistyksen piiriä, johon varalliset talonpojat maassamme ovat rajoitetut. Aivan luonnollista on, että kun varat hyvin riittävät, tahdotaan suuremmilla mielihaluilla tyydyttää mielitekojaan (...) Miehet ovat reipastelleet komeilla kieseillä ja ajokaluilla, laittaneet mainioita hääpitoja ja peijaisia, kenties tuoneet toisinaan kaupungeista sampanjaa (...) Naiset puolestaan ovat iloansa etsineet komeista vaatteista, silkistä ja sametista ja kultaista koruista.”

⁴ Santeri Alkion romaanit ja kirjoitukset vuosisatojen vaihteessa ilmestyneissä *Pyrkijä*-lehdissä ovat voimallisia kuvauksia kansantapojen riettaudesta ja sivistymättömyydestä sekä sivistyksen tarpeesta ja sen jakamisen muodoista.

Talonpoikaiston ideaalikuva oli jalo, mutta itse ihmiset nähtiin käytännössä ongelmallisina. Kansanihmiset eli rahvas puolestaan rakennettiin pelkästään vajavaisina. Tämä vajavaisuus ilmeni kahdella keskenään ristiriitaisella tavalla. Apon (1998; ks. myös Alapuro 1998) mukaan kansanihmisten katsottiin olevan ensinnäkin turmeltumattomia ja huvittavia lapsia. He olivat vilpittömiä ja hieman tyhmiä luonnonolioita, eräänlaisia Sven Dufva -hahmoja. Toiseksi rahvas nähtiin likaisina, haisevina ja viinanhimoisina olentoina. Heidän tanssinsa, laulunsa ja tapansa olivat riettaita ja asunnot täisiä. He elivät köyhyyydessä mistään paremmasta piittaamatta (ks. myös Jutikkala 1958). Kummassakaan tapauksessa kansanihmisten moraalisen tietoisuuden ei katsottu yltävän hyvän ja pahan erottamiseen. Heidän nähtiin toimivan hetkellisten impulssien ja vaitojensa varassa. Rahvaan representaatio rinnastuikin ajatuksiin, joilla 1800- ja 1900-lukujen vaihteesta pitkälle itsenäisyyden ajan alkuun kuvattiin lapsen sieullista tilaa⁵. Sivistyneistö rakensi ei-talonpoikaisen (aikuis)väestön lapseksi, joka tarvitsi ”isän” moraalista ohjausta mutta ei määrittynyt kuitenkaan erityisesti sivistettäväksi. Kansansivistystyön ”kansa” viittasi siten ensisijaisesti talonpoikaistoon. Sen nähtiin tarvitsevan modernisoituvan yhteiskunnan ja taloudellisen kehityksen edellyttämiä luku- ja kirjoitustaitoja sekä uutta ideologiaa. Muuten talonpoikaiston tiedollinen, taidollinen ja moraalinen kyvyttömyys hidastaisivat yhteiskunnan modernisoitumista. Tässä diskursiivisessa tilassa oli loogista määrittää talonpoikaisto kansaksi, johon kansansivistystyötä alettiin kohdistaa.

Sitä osaa väestöstä, joka ei kuulunut talonpoikaistoon, alettiin kansansivistystyötä käsittelevissä teksteissä nimittää systemaattiseksi joko kansan ”syviksi riveiksi” tai ”laajoiksi kerroksiksi” (ks. esim. Engelberg 1921; Wuorenrinne 1937; Liakka 1942). Tällaisenaan kansa oli massaa, Pierre Bourdieu’n (1984)

⁵ Esimerkiksi Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (1925) todetaan lapsen olevan olion, jonka tarkkaavaisuus kohdistuu ulkoisiin seikkoihin ja on ”tahdosta riippumatonta, subjektiivista, jakautuvaa, häiriytyvää ja hetkellistä”. Tunne-elämä on vaihtelevaa, enemmän ”aistimusten, havaintojen ja niiden aiheuttamain mielikuvien kuin korkeimman tietoaineksien herättämää”, ja lapsen tahtoa hallitsevat ”vaistonluontoiset, voimakkaasti toimintaan suuntautuvat pyrkimykset.” (mt. 9).

käsittein taustaa, jolla ei ole merkitystä sosiaalisia erotteluja tehtäessä tai tulevaisuutta rakennettaessa. Tästä taustana olevasta massasta erotettiin kuitenkin 1800- ja 1900-lukujen vaihteen tienoilla työväestö. Se alkoi ulkomaisiin kokemuksiin viitaten määrittyä sivistystyön kohteeksi potentiaalisena yhteiskuntarauhan uhkana⁶ (esim. Yrjö-Koskinen 1868; 1869). Kansansivistystyön teoreettisessa ja käytännöllisessä konseptiossa uskottiin, että tämä uhka voitaisiin torjua tarjoamalla työväestölle objektiivista tieteellistä tietoa vastapainona sille propagandalle, jota sen poliittisten johtajien sanottiin sille tarjoavan. ”Kansan” sivistystarpeet eriytettiin niin ideologisesti, sisällöllisesti kuin organisatorisesti: työväenopistot kaupunkien työläisille, kansanopistot ja nuorisoseurat sekä valistuskirjallisuus maaseudun talonpoikaisnuorisolle. Talonpojat muodostivat sivistystyön ytimen, koska heidän katsottiin kantavan sekä ”kansahenkeä” että pitävän hallussaan taloudellisen uudistuksen avaimia. Wuorenrinne (1970, 66) toistaa tämän lähtökohdan vielä vuonna 1970 julkaistussa kansansivistyksen alkuaikoja käsittelevässä artikkelissaan:

”Mikäli hänet (talonpoika – LK) saadaan kansallisesti herätetyksi, jolloin juopa hänen ja sivistyneen säädyn välillä häviää ja kansa muodostuu näin kulttuurikokonaisuudeksi, sellaiseksi, joka on kansallishengen ja demokratian läpitunkema.”

Väestön ehdoton pääosa, torpparit, rengit, piiat, muonamiehet ja mäkitupalaiset olivat sekä sivistyksestä ja kansakunnasta käytävien keskustelujen että organisoituvan sivistystoiminnan marginaaleissa (vrt. Karjalainen 1970, 28–42).

⁶ Allardt (1966, 131) toteaaakin, että vuosisadan vaihteessa yhteiskunta oli ”niin voimakkaasti karsinoitu, että vain voimakkaan kansallistunnon avulla yksilöt jotka eivät kuuluneet samaan yhteiskunnalliseen kerrostumaan tai samaan alueeseen pystyivät omaksumaan veljeyden aatteen.”

3. Kansa sivistyksessä

1800- ja 1900-lukujen taitteen jälkeen kansaan ei kansansivistystyötä käsittelevässä kirjoittelussa viitata eikä sitä kuvailla käytännössä lainkaan. Kansa oli luotu eikä konstruktiota ollut tarve muuttaa. Tarkasteltaessa kansansivistystekstejä itsenäisyydenajan ensimmäisiltä vuosikymmeniltä, voi todeta, että kansasta vaietaan ja sitä kierretään selvästi tietoisin ponnistuksin. Kun kansaan oli pakko viitata, siitä puhuttiin ”syvinä riveinä” tai ”laajoina kerroksina”. Tätä tarkempaa kuvausta teksteistä ei kuitenkaan löydy. Sen sijaan niissä keskustellaan (lähes loputtomasti) sivistystä, kansakuntaa, hyvää yhteiskuntajärjestystä ja moraalisesti jalostunutta ihmistä koskevista kysymyksistä. Siten esimerkiksi Wuorenrinne (1937, 8) rinnastaa ja sisällyttää toisiinsa kansan ja sivistyksen käsitteet todetessaan:

”Kun minä edellä olen puhunut kansan laajoihin kerroksiin kohdistuvasta sivistystyöstä olen tarkoittanut sillä nimenomaan *vapaata kansansivistystyötä*, enkä suinkaan *kansankasvatusta*- enempää kuin *kansanvalistustyötä*kään, joille ainakin historiallisina ilmiöinä saatetaan antaa toisenlaatuinen sisällös.”

Wuorenrinne jättää systemaattisesti yhdyssanoissa esiintyvän kansan kursivoimatta – kansa ei ole ensisijainen määre, keskeisiä ovat vapaus, sivistys, kasvatusta ja valistus. Näin ollen onkin loogista etsiä kansansivistyksen kansaa sivistyksen käsitteestä ja kysyä määritetäänkö kansa, ja jos niin miten, puhuttaessa sivistyksestä?

Yleisesti ottaen sivistys ja ihminen asettuivat kansansivistäjien teksteissä ideaalityyppisesti neljällä tavalla. Ensinnä sivistys kohdistui yksilöihin, jokaiseen ihmiseen eettisenä ja moraalisenä vaatimuksena. Kansansivistystyön ensisijainen kohde oli ihmisen sisäinen, sielullinen, henkinen ja hengellinenkin olemus. Kullakin ihmisellä on omat, omanlaisensa sisäsyntyiset ”luontaiset taipumuksensa”, sieluun ja persoonallisuuteen kätkeytyvät ihmisyyden siemenet. Ne etsivät ilmaisumuotoaan, täydellistymistään, itsekseen tuloaan. Kansansivistystyön tehtävä oli löytää nämä siemenet, auttaa niitä kasvuun ja kukoistukseen kussakin yksilössä. Tämän prosessin moraaliseksi ideaaliseksi muodoksi Liakka (1909, 116) esittää seuraavaa:

”Kehityksen kulku on oleva: *sisäänpäin* persoonalliseen kehitykseen, itsenäisyyteen, omantakeisen vakaumuksen etsimiseen, *ylöspäin* pois itsekkäisyydestä, oman edun tavoittelusta, alistumaan voimille ja tarkoituspäälle, jotka ovat suurempia kuin itse, tunnustamaan Jumalan isällistä voimaa, joka tekee heikon väkeväksi, sitten vasta eteenpäin hyödylliseen ja hedelmälliseen toimintaan omaksi hyväksi sekä myös edistämään yhteistä hyvää.”

Toiseksi, yksilöön kytkeytyessään sivistys merkitsi ennen kaikkea moraalista ja eettistä kasvua, ei niinkään yksilön sosiaaliseen asemaan liittyvää muutospotentiaalia. Kansansivistystyö oli taloudellisen edistyksen saavuttamiseen kiinnittyvä sääntelyn projekti, jossa perinteiset kristilliset eettis-moraaliset periaatteet kohtasivat uudenlaisia konkreettiseen ja symboliseen puhtauteen ja terveyteen liittyviä moraalisia vaatimuksia (ks. esim. Lehtonen 1995; Koski 2001; Douglas 1986). Kyse oli sellaisesta yksilön parhaasta, jota hän ei välttämättä itse pystynyt oivaltamaan. Kasvattamiselle oli siis selkeä tarve. Tämä ajatus vallitsi pitkälle 1900-luvulle. Esimerkiksi Urpo Harva kirjoittaa vuonna 1942 (1942, 5) siitä, miten elämä kasvattaa sopeuttamalla ihmisiä ympäristöönsä, mutta miten ”nykyinen ympäristö” on tullut niin monimutkaiseksi että kertakaikkinen kasvatusta on mahdotonta ja aikuiskasvatus välttämättömyys:

Ja sen välttämättömyys on siis tässä: missä elämä ei sopeuta ihmistä ympäristöönsä ja missä ympäristö ei kasvata ihmistä kohti täyttä, harmoonista ihmisyyttä, siellä ihmisen on astuttava kasvattamaan. Aikuiskasvatuksen tarpeellisuuden määrää siis viime kädessä ihmisen sisäinen tila, ei se, kuuluuko hän johonkin tiettyyn sosiaaliseen ryhmään.

Kolmanneksi sivistys kohdistui kollektiiviin, yhteiskuntaan ja siten koko kansaan. Ihminen ja kansa ovat tällöin analogisia analogian kulkiessa kahteen suuntaan: ihmisten täydentyessä ja kukoistaessa täydentyy ja kukoistaa kansa, kansan kukoistaessa kukoistavat ihmiset. Yhteiskuntaelämä alkaakin perustua vapauteen kantilaisessa mielessä. Kansan kokonaissivistys mahdollistaa parhaan yksilösivistyksen. Sivistyneessä ympäristössä yksilöiden on helpompi löytää ravintoa sille siemenelle, joka hänen sielussaan ”luontaisesti” sijaitsee.

Neljänneksi sivistys kiinnittyi talouteen. Koska kansakunnan edistys edellyttää myös materiaalista perustaa, kansansivistystyö ei alkuvaiheissaan (kaan) kohdistunut pelkästään henkisiin ja sielullisiin ominaisuuksiin ja kansanhen-

keen. Siihen liittyi alusta pitäen vahva taloudellinen painotus. Tässä suhteessa kansan ”syvät rivit” tai ”laajat kerrokset” eivät asettuneet sivistystyön kohteiksi. Tilattomalla väestöllä, torppareilla ja teollisuustyöväestöllä ei ollut merkitystä taloudellisen toimeliaisuuden synnyn ja luonteen kannalta. Heillä kun ei ollut omistuksessaan maata ja metsiä, eikä siten mahdollisuutta osuuskuntien, meijerien ja sahojen perustamiseen tai maanviljelyksen tehostamiseen. Sivistyksen ja talouden yhteys kansansivistystyön ideassa näkyy jo Snellmanin kirjoituksista. Esimerkiksi:

Sivistys ja hyvinvointi ovat toistensa edellytyksiä. Sivistys lisää ihmisen tarpeet moninkertaisiksi ja antaessaan hänelle paremman oivalluksen opettaa hänet samalla paremmin niitä tyydyttämään, lisäämään hyvinvointiansa. Vauraus taas tarjoaa pääomia teollisuudelle ja joutoaikaa korkeampaa sielunsivistystä varten. (Snellman 1929, 182)

Työväestö jää tässä diskursiivisessa muotoilussa sivistykselliseen marginaaliin siksikin, että teollisuuden tarvitseman työvoiman osaamistasoon ei teollistumisen alkuvaiheessa kohdistunut erityistä sivistyneisyyttä edellyttäviä vaatimuksia. Riitti kun työntekijät pystyivät pysyttelemään määrääjän fyysisesti oikealla paikalla tehden oikeita liikkeitä. Tämän taidon saavuttamiseen tarvittiin muutama luokka kansakoulua ja pari päivää työssäoppimista.

Sivistyksen ulottuvuudet kohdennettiin itsenäisyyden ensimmäisinä vuosikymmeninä kansansivistystä koskevissa teksteissä abstraktisti ”ihmisiin”. Kansasta puhumattomuus ja kansan sivistyksellisten ominaisuuksien ja konkreettisten elinolosuhteiden tai henkisen tilan määrittymättömyys voimistuivat itsenäisyyden alkuvuosikymmeninä. Vuoden 1918 tapahtumat näyttävät traumatisoineen kansansivistystyön tekijät kaksinkertaisesti. Kansansivistäjät valtasi pettymys ensinnäkin itse kansaan. Se osoittautui ”rosvoiksi, murhamiehiksi ja isänmaan pettureiksi”, kuten esimerkiksi A.V. Laitakari (1919) kuvaa punaisten joukoissa taistelleita. Alapuro (1994, 308) katsoo sotaan sisältyneen ”syvän ristiriidan”. Kaikkein jaloimmat ja korkeimmat ihanteet, vapaus ja itsenäisyys toteutuivat, mutta ”vereen tahrautuen”. Toiseksi pettymys kohdistui omaan kansansivistystyöhön, jota oli vuosisadan alussa alettu pitää jo varsin onnistuneena. Oli syntynyt sanomalehtiä, kirjallisuutta, kansankirjastoja, kansakouluja, kansanopistoja, työväenopistoja, taloudellisia osuuskuntia, liikunta-

seuroja ja muita sivistyksellisiä järjestöjä. Kansan tulevaisuus oli nähty 1800-luvun vaihtuessa 1900-luvuksi sangen valoisana. E.N. Setälä lausui vuonna 1898, vuoden 1848 kevätkuuhlan muistokuhlassa seuraavaa:

Suuri on todella muutos, joka on tässä viimeisten vuosikymmenten kuluessa tapahtunut. Herätystyö on tehtävänsä tehnyt, mutta silti ei vielä koko kansa ole herätetty, emme edes vielä voi sanoa Suomen kansan kokonaisuudessaan mukanaamme laulavan 'Maamme' laulua (...) Kansan sivistyksen kohottaminen, yhteisyydentunteen elähtyttäminen kaikkien kansankerrosten välillä, siinä päämäärä, joka voipi Suomen nuorisoa yhdistää. (cit. Virkkunen 1953, 154–155)

Isänmaallinen herätys ja muu sivistyksellinen toimeliaisuus olivat kuitenkin kansansivistäjien analyyseissa osoittautuneet liian vähäisiksi tai vääränlaatuiseksi. Ne olivat kohdistuneet ensisijaisesti talonpoikaistoon jättäen kansan ”syvät rivit” ja ”laajat kerrokset” vaille osallisuutta sivistyksen ihanteesta niin henkisenä, hengellisenä kuin materiaalisena suhteena. Urpo Harva (1964a, 19) purkaa tätä traumaa vielä vuonna 1964 kirjoittamassaan artikkelissa seuraavin sanoin: ”Viisikymmentä vuotta sitten alkaneet katkerat kokemukset järkyttivät uskoa ihmisen kasvuun”.

Itsenäisyyden ajan alkuvuosikymmeninä kansansivistyksen kansa oli siten varsin ongelmallinen. Kansasta ei voinut puhua viittaamatta sotaan ja isänmaan pettureihin. Nämä viittaukset olisivat kuitenkin murentaneet kansansivistäjien mahdollisuuksia identifioitua uudelleen ideaalinsa toteuttamiseen. Alapuro (1994, 307–308) analysoi voittajien suhdetta sotaan toteamalla, että heille se oli ”rikos tai sairautta, josta oli puhdistauduttava”. Kansansivistäjät vaikenivat kansasta; sodassa kaatuneet, sotaorvot ja -lesket, kansalaisluottamuksen menettäneet miehet, köyhyys ja pulavuodet eivät ole läsnä kansansivistysteksteissä. Kansansivistysideaali sisälsi vain väkevää henkisyttä, jaloa voimaa ja hengen kirkkautta, eli moraalisen ihanteen. Kansansivistystyö rakensi moraalisen sääntelyn projektiinsa tulevaisuusvision. Tässä visioissa maalataan näkymiä yhteiskunnasta, jossa kaikki ihmiset ovat sivistyneitä ja valistuneita, osallistuvat yhteisten asioiden hoitoon ja rikastavat näin ollen omaa ja koko kansakunnan, isänmaan henkistä olemusta. Tämän vision perustalta syntyi pyrkimys lujittaa talonpoikaisen ja kristillisen elämänmuodon liittoa myös yleisessä kasvatustajattelussa (Launonen 2000, 158). Kansansivistäjät näkivät omaksi konkreetti-

seksi tehtäväkseen yhdistää kansa kulkemaan kohti ideaalia. Sivistyskäsitteen romanttinen juonne (esim. Nevanlinna 2003), jossa korostuu yksilön sisäisyyden merkitys, muodostui keskeiseksi kansansivistystyön teorian kehittelyssä.

4. Kansa ihmisessä

Vapaan kansansivistystyön teksteissä kansan ”syvät rivit” saavat sisäisyyden ja sielullisuuden ihmisinä. Ihmisestä puhutaan eritoten silloin kun esitellään kehityopsykologisia teorioita ihmiselämän vaiheittaisesta kehityksestä lapsuudesta aikuisiän kautta vanhuuteen, ja tarkastellaan näitä vaiheita ihmisen henkisen kasvun kannalta. Mutta ihmisestä (yksilöstä) puhutaan myös ihmisyyden ominaislaatuun ja todentumiseen liittyvät filosofiset teorioiden ja teologiset perin-
siippien avulla.

Ihmiset ovat selkeimmin ja konkreettisimmin läsnä kansansivistysteksteissä silloin kun niissä kerrotaan esimerkkejä sivistystyön käytännöistä ja merkityksestä. Kertomusten juoni on aina sama: nuori työläinen tulee kirjastoon haluten lainata saksan kieliopin oppiakseen saksaa. Valpas kansansivistäjä havaitsee lyhyen keskustelun aikana, että työläisen sisäinen kutsumus ei ole saksan kieli vaan henkisen sivistystason nostaminen. Kansansivistäjä tarjoaakin hänelle latinan kieliopin, jotta hän voi alkaa perehtyä antiikin filosofiaan. Myöhemmin kyseinen työläinen ryhtyy opiskelemaan systemaattisesti työväenopistossa ja päätyy lopulta maisteriksi.⁷

Tällaisten kertomusten yhteydessä Vapaan sivistystyön vuosikirjoissa (1940–50-luvuilla) mainitaan eri ammattien avulla esimerkkejä ihmisistä, jotka ovat alkaneet olosuhteista huolimatta todentaa ihmisyytensä aktiivisesti sivistystä etsimällä tai jotka voisivat ihmisyytensä todentamiseen ryhtyä jos he kohtaisivat oikealla hetkellä kansansivistystyön. Tällaisia ammatteja ovat muun muassa

⁷ Tämän genren prototyyppi on Hella Vuolijoen kirjoittama näytelmä Juurakon Hulda, jossa yksilön sisäinen sivistyksen palo johdattaa hänet jäykästi liikkuvasta, murretta puhuvasta ja huonosti pukeutuvasta palvelijattaresta sulavaliiikkeiseksi ja varmasanaiseksi maisteriksi ja kansanedustajaksi.

vaatturi, posteljooni, kirjeenkantaja, tehtaan työntekijä, virastoapulainen, kirvesmies, työmies, työläisvaimo, autoasentaja, merimies, metallisorvari, kirjaltaja, seppä, mekanikko, rahastaja ja suutarimestari. Näistä esimerkeistä päätellen kansalla tarkoitettiin työläisammateissa toimivia ihmisiä, joiden muodolliset kouluopinnot olivat vähäisiä. On huomion arvoista, että työläisvaimoa lukuun ottamatta kaikki ammatit ovat miesammatteja (tai esimerkeissä niiden harjoittajat ovat miehiä). Kansa saa sisältönsä niistä yksittäisistä (mies)ihmisistä. He ovat ”heränneet” etsimään itseään sivistyksen tarjoamasta pelkkää arjen raadantaa jalommasta elämästä. Kansa ei kuitenkaan sivisty samaan sivistykseen kuin sivistyneistö vaan kansan sivistys rakennetaan erona oikeaan sivistykseen. Oikea sivistys kiinnittyy myös sivistyksen muotoon ja hierarkioihin, kuten Urpo Harva määrittää kansansivistyksen ja sivistyksen eroa:

Kansansivistyksellä tarkoitamme tässä sen väestönosan sivistämistä, joka ei ole saanut tieteellistä koulutusta. Tieteellisen koulutuksen ”virallinen” ensiaste on laudatur-arvosana. (Harva 1964b, 25)⁸

Kuuluisassa määritelmässään kansansivistyksestä Zachris Castrén (1929/1991, 141) nostaa ihmisen rinnalle ”aikuisen”. Määritelmässä kansa yksilöllistyy mutta yksilön sisäiset pyrkimykset, itsensä kasvattaminen ja jalostaminen, tähtäävät edelleen yhteisölliseen hyvään. Castrénin määritelmä sisältää myös moraalisen sääntelyn kulmakivet, puhdistamisen ja jalostamisen. Vapaan sivistystyön tehtävänä on:

saada hereille ja edistää aikuisten vapaita itsekasvatuspyrkimyksiä so. heidän pyrkimyksiänsä sekä tietojensa syventämiseen ja laajentamiseen että tunne-elämänsä ja käytöstapansa jalostamiseen, jotta he täydellisemmin kehittyisivät sivistyneiksi ihmisiksi ja vastuukykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi niissä elämänoloissa ja elämäntehtävissä, jotka he tuntevat omikseen.

Castrén kuitenkin argumentoi kansasta myös eksplisiittisesti torjuessaan sitä käsitystä että kansa -sana viittaisi alimpiin yhteiskuntaluokkiin. Kansa sisältyy

⁸ Vielä vuonna 1964 tämän määritelmän ”väestönosa” kattoi ehdottoman enemmistön väestöstä. Tällä hetkellä määritelmän tarkoittama sivistettävä kansanosana näyttäisi lähinnä vastaavan Noste-ohjelmassa suoritettavan hakevan toiminnan kohdetta.

Castrénin määritelmässä kansalaisuuteen, jossa kollektiivi yksilöityy ja yksilö yhdentyy kollektiiviin. Ajatus kansalaisuudesta ”rahvaan” vastakohtana on kuitenkin problemaattinen 1920-luvun Suomessa, jossa esimerkiksi useista rikoksista saattoi seurata kansalaisluottamuksen ja -oikeuksien menetyks. Kansa ja kansalaisuus luovat marginaalit, joissa sivistys, aikuisuus, ihmisyy ja kansa asettuvat ristiriitaisiin diskursiivisiin viittaussuhteisiin. Kansansivistyksessä katsottiin kansan ideaaliseen tulevaisuuteen, politiikassa ongelmalliseen nykyisyyteen. Castrénin ajattelussa kansansivistystyö-käsitteeseen sisältyy sekä ajan poliittisia pyrkimyksiä että kansansivistysajattelun ihanteellisia tulevaisuusvisioita. Tarkoituksena on hälventää kansan poliittisesta kahtiajaosta ja sisällissodasta seurannutta yhteiskunnallista traumaa ja ongelmia, tai ainakin peittää ne diskursiivisesti. Kun kansa näyttäytyy yksittäisinä ihmisinä, jotka sisäisen tulen palaessa ponnistelevat kohti asetettua ideaalia, kansansivistystyössä näytetään saavutettavan se, mihin on pyritty. Yksilöt saattoivat tahdollaan puhdistautua olosuhteittensa likaisuudesta ja osoittaa todeksi uskon sivistyksen voimaan.

5. Kansa demokratiassa

Tultaessa 1940-luvulle toisen maailmansodan jälkeiseen tilanteeseen, kansan oli nähty yhdistyvän yhteisen isänmaan kutsusta⁹. Yhteiskunnallinen tilanne oli kuitenkin heti sotien jälkeen sekava ja häilyvä – sodan yhdistämä kansa oli taas jakautumassa ”vaaran vuosien” poliittisiin ristiriitoihin. Kansansivistystyön teoreetikoiden vastaus tilanteeseen oli sivistystyön irrottaminen kaikista kansa-kollektiiviin viittaavista merkityksistä ja uudenlaisen poliittisen ajatte-

⁹ Veli Nurmi (1972, 9) toteaa pohtiessaan Mikael Soinisen ja Uno Cygnaeuksen kasvatustavoitteita, että oppivelvollisuuskoulun saavutuksiin itsenäisyyden kolmen ensimmäisen vuosikymmenen aikana kuuluu nimenomaan kansaa yhdistävän kasvatuksen onnistuminen: ”Tällaisen siveellisesti lujan luonteen omaksunut kansa kesti lujana 1940-luvun alkupuolen kovissa koettelemuksissa. Kasvatus oli, mikäli on lupa yleistää näin rohkeasti, jälleen kerran osunut oikeaan.”

lun sisällyttäminen tulevaisuusideaaliin. Teksteissä alkoi korostua demokratia ensisijaisena ehtona sivistykselle:

Vapaa kansansivistys ja demokratia ovat rinnakkaisilmiöitä, ne luovat mahdollisuuksia ja pohjaa toinen toiselleen, ne tarvitsevat ja tukevat toisiaan. (...) Että me itse omaksumme demokratian ja vapaan kansansivistystyön linjan, on itsestään selvää. Sillä vain se takaa kansamme eheyden. Takaa sen korkean tason. Takaa sen tulevaisuuden. (Wuorenrinne 1945, 51–54)

Tämä projekti liittyi yleiseen kasvatuksellisen eetoksen ja pedagogisen ajattelun vähittäiseen liberalisoitumiseen. Sen yhtenä ponttimena oli toisen maailmansodan kokemuksista noussut autoritaarisen kasvatuksen kritiikki (esim. Anttonen 1998; vrt. myös Sirenius 1945) sekä demokraattisten järjestelmien rakentamisen tarve uudessa poliittisessa tilanteessa. Kasvatusajattelussa alettiin painottaa yksilöllisiä ja yhteistoiminnallisia pedagogisia käytäntöjä (esim. Launonen 2000, 298–299). Kansansivistysteksteistä kansa ja ihminen työn viittaussuhteina alkavat hävitä ja yhä useammin korvautua sanoilla yksilö ja aikuinen (ks. esim. Harva 1942). Käsitteellä aikuinen viitataan ensisijaisesti ihmisen poliittiseen statukseen kansalaisena (demokratiakiinnitys), kehityopsykologiseen vaiheeseen, persoonallisuuden piirreteorioihin (tiedekiinnitys) sekä pedagogisiin ja didaktisiin prosesseihin (sivistyskiinnitys). Kansansivistyksen hämärä kansa alkaa hahmottua poliittisena ja psykologisoituvana kokonaisuutena.

1950-luvulla usko koulutuksen merkitykseen tulevaisuuden rakentamisessa alkoi vahvistua. Kansakouluverkoston laajentamisen rinnalla alettiin perustaa uusia oppikouluja maalaistaajamiin. Ammatillinen koulutus alkoi organisoitua osaksi koulutusjärjestelmää. Vapaan sivistystyön organisaatio ja volyymi olivat vakiintuneet ja kasvaneet tasaisesti¹⁰. Tultaessa 1960-luvulle suomalaisen yhteiskunnan modernisoituminen alkoi tiivistyä niin kulttuurisesti, taloudellisesti kuin koulutuksellisesti. Kansansivistysteoriassa 1920-luvulta jatkunut prosessi kansan aikuistamisessa vietiin loppuun. Kansan ja sivistyksen käsitteissä

¹⁰ Alanen (1975) katsoo, että 1950-luku kuitenkin merkitsi jonkinlaista suvantovaihetta, ellei peräti taantumaa: lainsäädännöllisiä uudistuksia ei pantu toimeen, sivistystyötä tekevien organisaatioiden valtionapu pieneni ja opiskelijamäärät pysyivät ennallaan tai vähenivät.

tämä tarkoitti sitä, että molemmista luovuttiin. Kansa korvattiin teoreettisessa keskustelussa aikuisella ja sivistys kasvatuksella.¹¹

Käsitevaihdos viittaa ”alkuperäisen” moraalisen sääntelyn projektin loppumiseen (vrt. Koski 2001), sääntelyn tapojen ja kohteiden muutokseen. Tämä näkyy muun muassa siinä, että aikuiskasvatusta käsittelevistä teksteistä katoavat sivistyksen määrittelyyn liittyneet moraaliset prinssiipit ja moraalisesti jalostuneen ihmisen kuvaukset. Kansansivistyksen idealistinen tulevaisuusprojekti alkaa muuttua ”aikuiskoulutusrealismiksi”, kuten Virkkunen (1980) toteaa. Kansaa yhdistävä, puhdistava, jalostava ja modernisoiva kansansivistysprojekti oli tullut tiensä päähän, käynyt vanhanaikaiseksi ja (koulutus)poliittisesti jopa haitalliseksi. Talonpoika oli oppinut lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan, myynyt maansa ja metsänsä, muuttanut maalta kaupunkiin. Teollisuustyöväestö oli integroitumassa osaksi laajenevaa keskiluokkaa, sivistyneistö suomenkielistynyt ja keskiluokkaistunut. Syljeskelevät, haisevat ja repaleisissa vaatteissa kulkevat köyhät oli kansakouluissa sivilisoitu moraalisen järjestyksen sisään. Järjestyksen reunoille jäi enää vain sellaisia ihmisiä, jotka tunnistettiin (ja tunnistetaan edelleen) täysin ”rappioituneiksi” ulkopuolisiksi, likaisiksi ja haiseviksi toisiksi: alkoholisteiksi, narkomaaneiksi, rikollisiksi, syrjäytyneiksi. Tätä väestönsosaa ei (setlementtiliikettä lukuun ottamatta) sisällytetä aikuiskasvatuksen teoriaan tai käytäntöihin edelleenkään. Sen voi ajatella olevan sitä 1800-luvun rahvasmassaa, jolla ei sivistyksellisen tulevaisuusprojektin kannalta ollut, eikä näytä edelleenkään olevan merkitystä. Sosiaalisen järjestyksen sivutuotteena syntyy marginaaleja. Niiden poliittinen merkityksettömyys näkyy esimerkiksi tavassa, jolla aikuiskoulutuksen yhteydessä puhutaan syrjäytymisen torjumisesta. Koulustoiminta legitimoituu ensisijaisesti (kansan)taloudellisesti, ei sosiaalisesti tai yksilöllisesti (ks. esim. Pitkänen 1989). Ihminen, aikuinen, yksilö, sivistys, kasvatusta, koulutus, oppiminen ja taloudellisen toimeliaisuuden ehdot kietoutuvat yhteen ja luovat ulkopuolisuutta myös demokratian ihanteessa.

Asetettuna sivistyksen ideaalin ytimeen demokratia merkitsi moraalisen kontrollin muodon, sisällön ja kohteen muuttumista (vrt. Foucault 1983). Aja-

¹¹ Tällä hetkellä näyttää olevan käynnissä uusi korvaamisprosessi, jossa aikuinen korvautuu (elinikäisellä) oppijalla ja kasvatusta (elinikäisellä) oppimisella.

tus kansasta ”lapsena”, joka tarvitsee ”isän” ohjausta liudentui ja peittyi kulttuurisiin murroksiin. Toisaalta jo 1930-luvulta alkanut ja 1950- ja 1960-lukujen taitteeseen kulminoitunut (oppi)koulusivistyksen laajeneminen mursi säätyrajoja. Kuitenkin kansan vajavaisuuteen ja kyvyttömyyteen perustunut moraalinen sääntely sisällytettiin edelleen (aikuis)kasvatusajatteluun¹². Kulttuurin kaupallistumisen ja kulutusyhteiskunnan synnyn murrosta kuvatessaan Harva (1971) käyttää samaa moraalista lähtökohtaa ja päättelyä kuin Yrjö-Koskinen sata vuotta aiemmin:

”Perinteellisten ajanvietteiden häviäminen merkitsee ihmisille usein häiriötilaa. Heillä ei ole selvää käsitystä siitä, miten heidän pitäisi vapaa-aikansa viettää, ja epävarmuus tekee heidät alttiiksi kaupallisen viihteen houkutuksille. Sillä, miten ihmiset viettävät joutohetkensä on suuri merkitys sekä yksilöille että yhteiskunnalle.” (Harva 1971, 45–46)

Opiskelemaan aikuisväestöön alkoi samanaikaisesti kohdistua yhä yksilöllistävää määritystarvetta. Individualisaatio kohtasi aikuiskasvatuksen paradigman tarpeena profiloida ne ihmiset, jotka osallistuvat koulutustoimintaan. Mäntynen (1970, 70) esittää tiivistetysti yksilön lähestymisen problematiikan ”funktionaaliset” kysymykset: ”Mitä hän (aikuisopiskelija – LK) tekee? miten hän tuntee? miten hän käyttäytyy? mikä on hänen elämänsä? mitä hän voi siitä tehdä ja missä yhteyksissä se on ylipäänsä mahdollista?” Ongelmaksi alkoi muodostua se, kuka ja mikä on aikuinen, opiskeleva yksilö, miksi hän opiskelee tai ei opiskele – mikä on koulutuksen merkitys yksilölle? (vrt. Antikainen ja Huotelin 1996). Se kansansivistystyön diskurssi, jossa yksilö nähdään kehityopsykologisten vaiheittensa tuotteeksi alkaa korvata sivistysdiskurssia (vrt. Koski & Moore 2001a).

Individualisaatioon liittyen kasvattamisen fokus alkaa siirtyä ”ihmisestä” ”yksilöön”. Ihmisistä puhuessaan kansansivistäjät olivat sisällyttäneet käsitteeseen henkisiä ja hengellisiä, jalostumiseen ja valaistumiseen liittyviä attribuut-

¹² ”Kansa” ja ”suomalainen” ovat kuitenkin jatkuvasti pysyneet jotenkin vääränlaisina (vrt. Alapuro 1998), vailla sivistyneitä tapoja ja kultivoitunutta ulkoista olemusta olevana massana, jolla tumman puvun alta pilkottavat valkoiset tennissukat, joka harjoittaa viinarallia Viroon tuulipuvussa ja korkokengissä tai lököttävissä verkka-reissa.

teja. Yksilö sen sijaan määrittyy lähinnä yhteiskuntapoliittisena yksikkönä, joka osallistuu tai ei osallistu koulutukseen ja jonka arvo määrittyy suhteessa hänen asemaansa työmarkkinoilla (ks. Koski & Moore 2001a). Kun koulutuksen kohteeksi valitaan täysivaltaiset yksilöt aletaan sivistystoimintaa suunnata hyvin koulutetuille, keskiluokkaisille väestöryhmille. Pyrkimyksenä on nostaa sivistystyötä tekevien organisaatioiden statusta (Alanen 1975, 66–67; Koski 2005). Kohderyhmän muuttuminen näkyy etenkin keskustelussa pedagogiikasta ja didaktiikasta. Oppikoulusivistyksen saaneet aikuisopiskelijat alkavat muuttua uudenlaiseksi haasteeksi:

”Opettaja ei voi vaatia itselleen kaikkietävän auktoriteetin asemaa edes omalla opetusallallaan (...) On hyvä muistaa, että opiskelijaryhmässä saattaa olla jäseniä, jotka ovat hyvinkin perillä käsiteltävästä aihepiiristä ja jotka saattavat joitakin sen yksityiskohtia hallita paremmin kuin opettaja. Lisäksi aikuisopiskelijan yleinen elämäkokemus voi olla huomattava.” (Oksanen 1980, 90)

Aikuiskoulutukseen osallistumisen kasautuminen on useissa analyyseissa liitetty koulutuksen demokratisoitumiseen ja koulutustason nousuun, koulutusinflaatioon ja sosiaalisen pääoman teorioihin. Voidaan kuitenkin myös ajatella, että kyse ei ole pelkästään koulutus- ja demokratiaprojektista vaan myös laajenevan akateemisen väestönsosan identiteettipoliittisesta projektista. Voidakseen käyttää koulutusta erilaisiin ”itse-projekteihinsa” (vrt. Antikainen ym. 1996; Hoikkala & Roos 2000) akateeminen keskiluokka on tarvinnut uudella tavalla määritetyn ja uudensisältöisen aikuiskoulutuksen. Myös (tai etenkin?) demokratia edellyttää useita hienovaraisia erontekoja sivistyneistön (”meidän”) ja kansan (”heidän”) välille.¹³

¹³ Harva (1964b, 21) erotteleekin eksplisiittisesti ”meidät” ja ”heidät” suhteessa sivistykseen: ”Kaavamaisesti puhuen voimme jakaa sivistyksen *kansansivistykseen* ja *korkeampaan sivistykseen*. Edellisellä tarkoitamme laajojen väestökerrosten sivistystä. Korkeampaa sivistystä pitää yllä suhteellisen pieni joukko, jota nimitettäköön tässä *sivistyneistöksi*. Se saattaa erota hyvinkin jyrkästi kansasta: sen aineellinen elintaso on korkeampi, sillä on omat pukeutumis- ja käytöstapansa, korkeampi esteettinen ja tiedollinen taso. Jopa se saattaa erota kansasta uskontonsa ja kielensäkin puolesta.”

6. Kansa määrittämättömyyden traditiossa – Aulis Alasen ajattelu

Kansansivistystyön teoriassa ei ole selkeästi käsitteellistetty tai edes kuvattu kansaa. Suhde kansaan on syntynyt moraalisen sääntelyn kulloisistakin tarpeista, kiertänyt ihmistä sivistyksen, demokratian ja valoisan tulevaisuuden akseleilla. Näihin traditioihin ja niiden murrokseen kiinnittyy myös Aulis Alasen ajattelu. Se sisältää sekä sivistyksen sinänsä että aikuisväestön, yksilöt ja yksilöiden demokratiaan perustuvan yhteiskuntasuhteen. Nämä rakentuvat 1950- ja 1960-lukujen aikana uudelleen määrittyneelle moraalisen sääntelyn projektille, hyvän yksilön ja hyvän yhteiskunnan käsittämisen tavoille. Kun kurjuus ja likaisuus ovat oleellisesti vähentyneet, sivistysprojektin sisäinen problemaattisuus alkaa kärjistyä. Sivistys ei enää ihanteena ole yksiselitteinen vaan kohtaa oman rappingensa elementit, todentaa ne ihmistä alentavat sisällöt, joilla Yrjö-Koskinen perusteli projektin välttämättömyyttä. ”Kulttuuri” tuhoaa sivistyksellistä demokratiaansa ja päinvastoin. Alanen (1962, 16) tiivistää sivistysidealia uhkaavia tekijöitä pohtiessaan kansansivistystyön tutkimuksellisen fokuksen kysymyksiä

”Pyrkimykset kulttuurin yhdentämiseen ja toisaalta taistelu sen vakioitumista ja massoitumista vastaan herättävät monenlaisia empiiristä selvitystä vaativia kysymyksiä”.

Alanen (1970a; 1970b) pyrkii sisällyttämään ajatteluunsa traditionaalisen sivistyksen käsitteen, mutta kiinnittää aikuiskasvatuksen teoriaa myös ihmisen kehityspsykologisiin vaiheisiin. Tavoitteena on vastuullinen kansalainen ja persoonallinen, omia taipumuksiaan ja pyrkimyksiään kehittävä yksilö, jonkalaisen Alanen katsoo jokaisen aikuisopiskelijan olevan *a priori*. Samanaikaisesti Alanen (1969, 110) kuitenkin näkee ihmiset olosuhteittensa tuotteina esimerkiksi kirjoittaessaan opintokerhojen opiskelijoista:

Syyinä maaseudun heikkoon opinnollisuuteen on ilmeisesti edistävästä harrastustoiminnasta saatavien palkitsevien kokemusten ja virikkeiden puute, jonkinlainen vähempiosaisuuden kehä. Samalla tavoin alttius valeopinnollisuuteen johtunee osaksi siitä, että käsitykset opintotavoitteiden toiminnallisista vaatimuksista ovat kokemusten puutteessa jääneet jäsentymättömiksi.

Alanen ei kuitenkaan erota aikuista ja aikuisopiskelijaa kuten Harva (1942, 1948), joka katsoo että vasta henkisten pyrkimysten todentuminen oikeuttaa kutsumaan ihmistä aikuiseksi. Pikemminkin päinvastoin:

Aikuisikasvattajana sisällytän ihmiskuvaani myös työhypoteesin, jonka mukaan aikuisilla on psyykkiset edellytykset ja potentiaalinen tarve kehittää jatkuvasti itseään. Sen sijaan epäilen hienokseltaan ideaalia, jonka mukaan yksilön tulisi iän mukana haudan partaalle asti kivuta lineaarisesti kohoavaa käyrää yhä korkeampiin hyvyden ja viisauden lukemiin. (Koski & Rajanti-Weckman 1977, 12)

Alanen sitoutuu yksilöstä lähtevään koulutuspolitiikkaan. Siinä perinteinen henkisyys ja kohonnut koulutustaso kietoutuvat toisiinsa. Tämä näkyy esimerkiksi määritelmässä aikuisen yleissivistävästä opiskelusta:

Aikuisen yleissivistävä opiskelu on olennaiselta osin henkisen näköpiirin laajentamista, joka lähtee kunkin pohjakoulutuksen, ammattitiedon, harrastusten ja muun elämänympäristön yksilöllisistä ja yhteisökohtaisista lähtökohdista. (Alanen 1975)

”Kansan” – ihmisten ja yksilöidenkin – poissaolo Alasen teksteistä on kuitenkin silmiinpistävä. Aikuiskoulutuskomitean ensimmäisessä osamietinnössä aikuiset määritetään siten, että ”aikuisuuden tärkein tunnuspiirre tässä yhteydessä on työntekijän rooli ja/tai aikuisten muut sosiaaliset roolit: ikä on toissijainen, vaikka ei suinkaan merkityksetön tekijä.” (Komiteanmietintö 1975, 12). Määritelmässä aikuisen, koulutuksen kohteen roolittaminen ja aikuisuuden sitominen työelämäsuhteeseen jatkavat kansansivistystyön kansa-ajattelun pitkää perinnettä – ”kansa” (aikuiset) on se osa väestöstä, jolla on taloudellisen toimeliaisuuden ja kyvykkyyden potentiaali hallussaan.

Aikuisuuden määrittystä lukuun ottamatta Alasen teksteissä ei puhuta ke-nestäkään erityisesti. Alanen viittaa varsin harvoin ihmisiin, useammin organisaatioihin, järjestelmiin ja systeemeihin (esim. Alanen 1964; 1970c; 1992). Lähinnä ihmiset näyttävät määrittyvän psykologisin ominaisuuksinensa sosiologisesti konstruoituun maailmaan, organisoituneen toiminnan muodoiksi: vapaa-ajaksi, työntekijöiksi, medioiden kuluttajiksi, aatteellisten suuntausten kantajiksi, elinikäisiksi oppijoiksi. Näissä suhteissa (aikuis)kasvatus määrittyy aina ensisijaisesti yhteiskunnallisista rakenteista:

Kasvatuksen *tehtävät* ovat sidoksissa yhteiskunnan taloudellisiin, poliittisiin ja kulttuurisiin kehysrakenteisiin, mutta elinikäisyyden perspektiivi sinänsä vaatii tehtävien uudenlaista jäsentämistapaa niiden jatkuvuuden ja elämäntilanteisiin tai yhteiskunnallisiin muutoksiin liittyvän ajankohtaisuuden mukaan. (Alanen 1981, 23)

Ne ihmiset, joista Alanen eniten puhuu, ovat aikuiskasvattajia ja -opettajia. Aikuiskasvatuksen sisältöjä, käytäntöjä ja tavoitteita pohtiessaan Alanen näyttää tasapainottelevan psykologian, sosiologian ja 1960- ja 70-lukujen aatteellis-poliittisten ristiriitojen välissä. Vapaan sivistystyön vapaus, yksilöiden vuorovaikutus, ”sokraattinen” pedagogiikka, persoonallisuuden monipuolinen kehitys, aikuisen yksilön valinnanvapaus ja poliittinen agitaatio muodostavat vaikean yhtälön yksilöiden ja ryhmien ihanteelliselle (opinnolliselle) vuorovaikutukselle:

Vapaassa sivistystyössä on tapana tähdentää sitä, miten opintoryhmän jäsenten persoonallinen vuorovaikutus jo sellaisenaan on arvokasta sosiaalista kasvatusta. Tämä vaikutus rajoittuu kuitenkin huomattavasti ja käy kyseenalaiseksi, jos tietyn ideologisen suuntauksen edustajat ovat vuorovaikutuksessa vain keskenään ja loke-
roituvat omaan ahtaaseen piiriinsä. (Alanen 1970b, 143–144)

Alasen huoli opintopiirien mahdollisesta ”ahtaasta ja varmauskoisesta ryhmäkeskeisyydestä” (mt., 144), joka jakaa ihmiset omiin leireihinsä ja lisää yhteiskunnallista polarisaatiota kiinnittyy kansansivistystyön pitkään traditioon kansan yhtenäistämisen pyrkimyksestä. Kuitenkin ajattelussa näkyy selkeänä myös kansansivistystyön – aikuiskasvatuksen kiinnittyminen moraalisen sääntelyn uusiin tapoihin. Alasen (1981) yhteiskuntaideali syntyy yksilötason henkisestä kasvusta, persoonallisuuden kehittämisestä, yhdessäolosta ja erilaisista taidoista. Nämä tekevät yksilön yhteisösuhteen mielekkääksi ja johtavat yhteiskunnallisesti demokratiaan, tasa-arvoon ja solidaarisuuteen. Alanen sitoutuu niin kansansivistystyön traditioon kuin 1960-luvulla kehkeytyneisiin kasvatuksen moraalisen ideaalin (sinänsä ongelmalliseen) legitimaatioon (Koski 2001).

7. Kansa lopussa?

Kansa on kansansivistystyön teoreettisissa määrittelyksissä vaikeasti läsnä mutta helposti poissa. Se on alusta alkaen traumaattinen ja erotteleva käsite, jota kierretään ja joka sivuutetaan aina uusista suunnista. Kansan poissaolo näyttää liittyvän ainakin kolmeen yhteiskunnalliseen prosessiin, joissa sen ei ole ollut mahdollista aktualisoitua sivistykseen sisältyvänä entiteettinä. Ensinnäkin kansansivistystyön synnyn tilanteessa ”kansaksi” tarvittiin vain talonpoikaisto, muu maaseudun väestö jäi sivistysprojektin marginaaliin. Toiseksi vuoden 1918 tapahtumien synnyttämässä väkivallan traumassa juuri tämä sivuutettu väestönosa osoittautui ongelmaksi ja kansasta puhuminen olisi rikkonut kansansivistykselle välttämättömän tulevaisuusideaalin ja muistuttanut toiminnan epäonnistumisesta. Kansa sulautettiin määrittelyyn sivistyksestä ja (sivistyneestä) ihmisestä. Kolmanneksi 1950–1960-lukujen murroksessa kansa tuli lopullisesti tarpeettomaksi, kun demokratian ja koulutuksellisen tasa-arvon uskottiin poistavan väestön sosiaaliset ja koulutukselliset erot. Koulutus alkoi myös muotoutua itsetoteutusta korostavan (keskiluokkaisen) kulttuurietoksen välineeksi ja (aikuis)koulutukseen osallistuminen alkoi saada sekä uudenlaisia merkityksiä että luoda uusia erotteluja.

Kansan määrittämisen on tehnyt vaikeaksi myös se, että sekä kansa, kansansivistys, aikuinen ja aikuiskasvatus ovat määreitä, joiden ulkopuolelle niiden määrittäjät ovat aina asettuneet ja jonne ”me” asetumme edelleen. Kansa on ”toinen”, sen syvät rivit ja laajat kerrokset ovat läsnä mutta poissa. Kansansivistyksen ideaalin toteutuminen, sivistyneen kansan syntyminen, näyttäytyykin totena niillä moraalisisilla reunaehdoilla, jotka itse ideaali on aina sisältänyt.

Kirjallisuus

- Alanen, A. 1962. Vapaan kansansivistystyön tutkimustehtäviä. Teoksessa Vapaa kansansivistystyö X. Vapaan kansansivistystyön vuosikirja 1962. Helsinki: Otava, 10–20.
- Alanen, A. 1964. Kerhotyö kirjastojen tehtävänä. Teoksessa Vapaa kansansivistystyö XII. Vapaan kansansivistystyön vuosikirja 1964. Helsinki: Otava, 51–57.

- Alanen, A. 1969. Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta. *Acta Universitatis Tamperensis* ser. A vol. 29. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alanen, A. 1970a. Persoonallisuuden kehittyminen vapaan sivistystyön perustavoitteena. Teoksessa E. Karjalainen (toim.) *Vapaan sivistystyön tavoitteet*. Helsinki: Weilin+Göös, 29–50.
- Alanen, A. 1970b. Vapaus ja sidonnaisuus vapaassa sivistystyössä. Teoksessa E. Karjalainen (toim.) *Vapaan sivistystyön tavoitteet*. Helsinki: Weilin+Göös, 132–154.
- Alanen, A. 1970c. Vapaan sivistystyön dokumentaatio. Teoksessa *Ihmiseksi kasvaminen*. Vapaan sivistystyön XVIII vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Kansansivistysopillinen yhdistys. Helsinki: Otava, 104–122.
- Alanen, A. 1975. Aikuiskasvatuksen aatteelliset voimavaraukset tänään ja sata vuotta sitten. Teoksessa *Valtio, kunnat ja vapaa sivistystyö*. Vapaan sivistystyön XX vuosikirja. Porvoo: WSOY, 62–69.
- Alanen, A. 1981. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) *Elinikäinen kasvatus*. Porvoo: Gaudeamus, 14–26.
- Alanen, A. 1992. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Sarja B. Opetusmonisteet 7.
- Alapuro, R. 1994. Suomen synty paikallisena ilmiönä 1890–1933. Porvoo: Hanki ja Jää.
- Alapuro, R. 1998. Sivistyneistön ambivalentti suomalaisuus. Teoksessa P. Alasuutari & P. Ruuska (toim.) *Elävänä Euroopassa*. Muuttuva suomalainen identiteetti. Tampere: Vastapaino, 175–190.
- Allardt, E. 1966. Kansakoulu yhteiskunnallisena kehitystekijänä. Teoksessa A. Valtasaari et al. (toim.) *Kansakoulu 1866–1966*. Helsinki: Otava, 130–137.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Anttonen, S. 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallishistoriallinen oppiminen. Sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiiviin uudelleenkoultusohjelmiin. *Acta Universitatis Tamperensis* 639. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Apo, S. 1998. Suomalaisuuden stigmatisoinnin traditio. Teoksessa P. Alasuutari & P. Ruuska (toim.) *Elävänä Euroopassa*. Muuttuva suomalainen identiteetti. Tampere: Vastapaino, 83–128.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castrén, Z. 1929/1991. Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) *Valistus, sivistys, kasvatus*. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Vapaan sivistystyön 32. vuosikirja. Jyväskylä: Kirjastopalvelu, 141–158.
- Douglas, M. 1989. *Purity and Danger. An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*. London and New York: ARK Paperbacks.
- Engelberg, R. 1921. *Kansanvalistustyö*. Valtiotieteiden käsikirja. Aakkosellinen tietoteos. Ensimmäinen osa. Helsinki: Tietosanakirja-osakeyhtiö, 456–463.
- Foucault, M. 1980. *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977*. Brighton: Harvester.

- Foucault, M. 1983. The Subject and Power. Afterword. Teoksessa H.L. Dreyfus & P. Rabinow. Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics. Chicago: The University of Chicago Press, 208–226.
- Harva, U. 1942. Kansansivistystyön käsite. Vapaa kansansivistystyö. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1942. Helsinki: Kansansivistysopillinen yhdistys, 3–17.
- Harva, U. 1948. Kansansivistäjä. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1964a. Ihmisen kasvu. Vapaa kansansivistystyö XII. Vapaan kansansivistystyön vuosikirja 1964. Kansanvalistusseuran ja Kansansivistysopillinen yhdistys. Helsinki: Otava, 10–13.
- Harva, U. 1964b. Tiede ja kansansivistys. Teoksessa Vapaa kansansivistystyö XII. Vapaan kansansivistystyön vuosikirja 1964. Kansanvalistusseuran ja Kansansivistysopillisen Yhdistys. Helsinki: Otava, 21–30.
- Harva, U. 1971. Suomalainen aikuiskasvatus. Helsinki: Otava.
- Hoikkala, T. & Roos, J-P. 2000. Onko 2000-luku elämänpolitiikan vuosituhat? Teoksessa T. Hoikkala & J-P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhan vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus, 9–31.
- Inkilä, A. 1946. Kansansivistystyöntekijöitten valmennus. Teoksessa Vapaa kansansivistystyö V. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1946. Helsinki: Kansansivistysopillinen yhdistys, 31–37.
- Jutikkala, E. 1958. Suomen talonpojan historia. Helsinki: WSOY.
- Karjalainen, E. 1970. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Helsinki: Weilin+Göös.
- Komiteanmietintö 1971. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. A 29. Helsinki.
- Koski, L. 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan julkaisuja 6.
- Koski, L. 2005. Koulutusyhteiskunnan kynnyksellä. Osallistuminen vapaan kansansivistystyön opintoihin 1950-luvulla. Teoksessa M. Sabour & L. Koski (toim.) Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä. Searching for the Meaning of Education and Culture. Joensuu: Joensuu University Press, 227–243.
- Koski, L. & Moore, E. 2001a. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus 21 (1) 4–13.
- Koski, L. & Moore, E. 2001b. Aikuisten koulutus elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa A. Jauhiainen & R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1, 367–384.
- Koski, L. & Rajanti-Weckman, T. 1977. Haastateltavanamme Aulis. Aikuisen Paras Tarua 3/1977, 11–14.
- Laitakari, A.V. 1918. Lasten ja nuorten kasvatus- ja opetuskysymys meillä nykyhetken kokemusten valossa. Kansakoulun lehti. Kuudenesneltä vuosikerta. Helsinki, 158–174.

- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, T.-K. 1995. Bakteerit ja henkisten ruttotautien siemenet. Puhdas elämä suomalaisessa terveysvalistuksessa 1890-luvulla. Teoksessa T. Joutsivuo & H. Mikkeli (toim.) Terveyden lähteillä. Länsimaisten terveystieteiden kulttuurihistoriaa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, Historiallinen Arkisto 106, 205–254.
- Liakka, N. 1909. Kansanopisto-opetuksen rajoittamisesta ”kipeimmin kaivattuun”. Pyrkijä 8.
- Liakka, N. 1942. Kansansivistysperiaatteen kehityksestä Suomessa ennen itsenäisyyden aikaa. Teoksessa Vapaa kansansivistystyö. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1942. Helsinki: Kansansivistysopillinen yhdistys, 60–71.
- Komiteanmietintö 1925. Maalaiskansakoulun komiteanmietintö 1925. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Mossa, G.L. 1978. Toward the Final Solution. The History of European Racism. London, Melbourne and Toronto: J.M. Dent & Sons Ltd.
- Mäntynen, H. 1970. Aikuiskasvatuksemme tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa Ihmisen kasvaminen. Vapaan sivistystyön XVIII vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Kansansivistysopillinen yhdistys. Helsinki: Otava, 69–75.
- Nevanlinna, T. 2003. Sivistystoiminnan idea filosofisesti tarkasteltuna. Teoksessa V. Riikonen (toim.) Valistuksesta tietämysyhteiskuntaan. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Opintotoiminnan Keskusliitto, 133–164.
- Nurmi, V. 1972. Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään, huomenna. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Oksanen, A. 1980. Aikuisten opettaja. Teoksessa Aikuiskasvattaja. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY, 82–100.
- Pitkänen, P. 1989. Syrjäytyneisyys ja kansansivistys. Teoksessa Elämäntavat muuttuvat – muuttuko aikuiskasvatus. Vapaan sivistystyön XXX vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 92–95.
- Sirenus, S. 1945. Settlementtiliike kansansivistyksellisenä liikkeenä. Vapaa kansansivistystyö IV. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1945. Helsinki: Kansansivistysopillinen yhdistys, 18–31.
- Snellman, J.V. 1929. Kootut teokset V. Tutkielmia ja kirjoituksia. Porvoo: WSOY.
- Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. (1991) Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.). Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomisto, J. 1991. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 30–69.
- Virkkunen, P. 1953. Kahden sataluvun vaiheilta: elettyä ja ajateltua. Helsinki: Otava.

- Virkkunen, J. 1980. Henkilöstökoulutus ja henkilöstön kouluttajat. Teoksessa: Aikuis-
kasvattaja. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuis-
kasvatuksen Tutkimusseura. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY, 101–130.
- Wuorenrinne, T.I. 1937. Rajankäyntiä omalla saralla. Helsinki: KK:n Kirjapaino.
- Wuorenrinne, T.I. 1945. Demokratia ja vapaa kansansivistystyö. Teoksessa Vapaa kan-
sansivistystyö IV. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1945. Helsinki:
Kansansivistysopillinen yhdistys, 46–54.
- Wuorenrinne, T.I. 1970. Maamme kansansivistystyön eurooppalaista taustaa. Teokses-
sa Ihmiseksi kasvaminen. Vapaan sivistystyön XVIII vuosikirja. Helsinki: Kansan-
valistusseura ja Kansansivistysopillinen yhdistys, 59–68.
- Yrjö-Koskinen, Y.-S. 1868. Yhteiskunnallisia mietteitä. Virkavalta ja kansanopistot.
Kirjallinen Kuukausilehti 4.
- Yrjö-Koskinen, Y.-S. 1869. Yhteiskunnallisia mietteitä. Kansanopistojen mahdollisuus
Suomessa. Kirjallinen Kuukausilehti 4.

Aktiivinen kansalaisuus ja siihen kasvaminen

Aaro Harju

1. Johdanto

Aktiivinen kansalaisuus on noussut kiinnostuksen kohteeksi Suomessa ulkomaisten vaikutteiden ansiosta. Suomalaiset ovat aina toimineet, osallistuneet ja vaikuttaneet. Tätä ei kutsuttu aikaisemmin aktiiviseksi kansalaisuudeksi, vaikka siitä olikin kysymys. Euroopan Unionin esiin nostama huoli kansalaisten osallistumishalukkuudesta ja demokratian tilasta toi termin suomalaistenkin käsitevarastoon. Hyvä näin, sillä kysymys on tärkeästä asiasta ja aktiivinen kansalaisuus -käsite kuvaa poliittisena ylätason käsitteenä hyvin sitä, mistä on kysymys. Ihmisten tulee olla toimeliaita, kiinnostuneita ja halukkaita osallistumaan ja vaikuttamaan eri tavoin ja erilaisilla areenoilla. Muuten yhteiskunta ei toimi moni-ilmeisesti ja erilaiset ihmiset huomioon ottaen eikä demokratia säilytä legitimitettiään.

2. Kansalainen peruskäsitteenä

Ihmisellä henkisenä olentona voi katsoa olevan kaksi olomuotoa sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa mielessä. Hän on toisaalta yksilö ja toisaalta kansalainen. Ihminen on yksilö omine ajatuksineen, käyttäytymistapoineen ja elämäntapa-
valintoineen. Kansalainen hänestä tulee, kun hän astuu oman yksilöllisyyden piirin ulkopuolelle ja alkaa toimia, osallistua ja vaikuttaa erilaisissa yhteisöissä ja yhteiskunnassa.

Tämän teoksen yhteinen nimittäjä, professori Aulis Alanen pitäytyi lähinnä ihmisen yksilökohtaisessa ajattelussa ja toiminnassa. Hän ei juuri käyttänyt kansalainen-käsitettä eikä millään tavalla määritellyt sitä. Hänelle yksilö ja yksilön kasvaminen ja kehittyminen – aikuistuminen – olivat tärkeitä. Alasen psykologiatusta sekä hänen kiinnostuksensa nimenomaan aikuisopetuksen ja -oppimisen teoriaan lienevät vaikuttaneet siihen, että kansalaisuus ja kansalaiskasvatus eivät olleet hänen päämielenkiintonsa kohteina. Tosin hän ei niitä täysin sivuuttanut, vaan korosti muun muassa yksilön vastuuta demokraattisesta yhteiskuntajärjestelmästä ja sen säilymisestä ja kehittymisestä. Kansalaisuus ja kansalaiskasvatus eivät olleet muutenkaan korostuneesti esillä hänen toiminta-aikanaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Voidaan kuitenkin todeta, että lähes aina kun Alanen tarkasteli aikuisten opiskelua, oppimista ja kehittymistä, hän tarkasteli heidän kehittämistään ja kehittymistään aktiivisiksi kansalaisiksi ja elinikäisiksi oppijoiksi.

Kansalaisuuden historiallinen kehitys

Antiikin ajattelussa kansalainen tarkoitti yhteiskunnallista toimijaa ja vaikuttajaa. Vapaat miehet päättivät kansalaisina, polites, kaupunkivaltioidensa asioista. He hallitsivat itseään ja yhteisönsä asioita. Valitusfilosofit jatkoivat kansalainen-käsitteen määrittelyä. Heille kansalainen oli poliittisesti aktiivinen ihminen, joka toimi julkisissa valtasuhdeverkostoissa. Hän oli itsenäinen ihminen, jolla oli halu ja kyky vaikuttaa yhteiskunnassa. Perusoikeuksien tuli turvata kansalaisten osallistumisen ja vaikuttamisen vapaus. Valitusfilosofien myötä kansalainen-käsite laajeni tarkoittamaan laajoja kansanjoukkoja, kun se oli aikaisemmin mielletty vain varakkaiden ja ”vapaiden” miesten yksinoikeudeksi. Seuraava merkittävä vaihe käsitteen määrittelyssä koettiin modernismin aikana. Kansalainen-käsite sai tällöin vahvasti statuslähtöisen sisällön. Asemaan liittyvät oikeudet ja velvollisuudet määrittivät kansalaisuuden sisältöä. Oikeudet sisälsivät perusvapauksien lisäksi poliittiset oikeudet ja uutuutena myös sosiaaliset oikeudet, kuten oikeuden eläkkeeseen, terveydenhoitoon ja vakuutuksiin. (Korsgaard 2001, 68.) Lainsäädäntö vakiinnutti myös ihmisten

kansalaisvelvollisuudet, joiden avulla yhteiskunnan perustoimivuus ja -turvalisuus varmistettiin.

Kansalaisuuden käsitteellistämisen historia antaa hyvän pohjan postmodernin kansalaisuuden määrittelylle. Kansalaisuus sisältää tässä ajassa kaikki edellä olevat perusperiaatteet: vapaudet, oikeudet ja velvollisuudet. Kansalaisuus on kuitenkin ymmärrettävä 2000-luvun mosaiikkimaisessa maailmassa aikaisempaa laajemmin ja moni-ilmeisemmin. Tekninen kehitys on muuttanut kansalaisuuden perusedellytyksiä merkittävästi esimerkiksi 1950-lukuun verrattuna. Ihmisten, tiedon ja tavaroiden liikkuminen on helpottunut ja lisääntynyt. Eri tahot voivat tehdä monipuolista yhteistyötä globaalilla tasolla. Valtioiden rajoja passi- ja tullimuureineen on tietoisesti madallettu. Länsi- ja Keski-Euroopan maiden kansalaiset ovat samalla EU-kansalaisia. Tietoisuuden tasolla myös maailmankansalaisuus on vahvistunut, vaikka se ei sisälläkään mitään konkreettisia oikeuksia, vapauksia tai etuuksia (ks. YK:n ihmisoikeuksien julistus).

2000-luvun kansalaisuuden määrittelyssä tulee luopua tiukasta kansallisvaltidonnaisuudesta. Kansojen liikkuvuuden ja sekoittumisen lisääntyminen sekä tietämisen kasvu eri kulttuureista tuovat mukanaan kulttuurisen pluralismin ja diversiteetin vahvistumisen. Tällaisessa uudenaikaisessa kontekstissa kansalaisuus pitää ymmärtää aikaisempaa moniulotteisemmin. 2000-luvun kansalaisuuden määrittelyn tulee pitää sisällään monidimensionaalisuuden, monikulttuurisuuden, spatiaalisuuden, kontekstuaalisuuden sekä arvo- ja identiteettiperustaisuuden ulottuvuudet.

Kansalaisuus statuksena, roolina ja spatiaalisena ilmiönä

Postmodernin kansalaisuuden voi määritellä statuksena, roolina ja spatiaalisena ilmiönä. *Statukseen* sisältyvät yhteiskunnan konkreettinen jäsenyys, tunne valtion kansalaisuudesta sekä kansalaisoikeudet ja -velvollisuudet. Oikeudet sisältävät laajat kansalaisvapaudet, poliittiset oikeudet ja sosiaaliset oikeudet. Oikeudet turvaavat ihmisille vapauden toimia, osallistua, ottaa kantaa ja vaikuttaa. Ne varmistavat sen, että ihminen voi ilmaista mielipiteensä ja vaikuttaa

yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Sosiaaliset oikeudet turvaavat ihmisarvoisen elämän kaikille yhteiskunnan jäsenille.

Kansalaisuus *roolina* ilmentää ihmisten identiteettiä ja arvoja. Täysi kansalaisuus ei voi toteutua ellei ihminen katso kuuluvansa johonkin ja ellei hän voi tuntea henkistä yhteyttä toisten ihmisten kanssa. Identiteetti ja arvot muodostavat kansalaisuuden henkisen kivijalan. Ilman yhteisön perusidentiteetin ja -arvojen tietämistä ja ainakin jonkin asteista sisäistämistä ihminen on muukalainen vieraalla maalla. Hän ei koe kuuluvansa joukkoon, jos hän tuntee ulkopuolisuutta. Täysi kansalaisuus ei toteudu tällöin hänen kohdallaan.

Marianne Horsdal (2004) ja Ove Korsgaard (2004) korostavat identiteetin keskeytyttä kansalaisuudessa. Identiteetti heijastaa subjektiutta, joka on ihmiselle tärkeä. Kansalaisuus on identiteettinä kuulumista, tunnetta ja tajua. Ihmisen tulee tietää, kuka hän on ja mihin hän kuuluu. Ihmisellä tulee olla käsitys omasta ja oman yhteisönsä identiteetistä. Ihmisen pitää saada kuulua yhteisöihin, joissa hän voi jäsentää ja jatkuvasti muotoilla uudelleen omaa identiteettiään ja liittää sen yhteisön yhteiseen, kollektiiviseen tajuntaan.

Kansalaisuuteen *roolina* kuuluu olennaisesti yhteisöllisyys. Stuart Hallin (2002, 16) mukaan identiteettikin syntyy yhteisöllisyydessä: mihin minä kuulun? Se sisältää normeja: kuinka minun pitää elää? Yhteisöllisyys antaa puitteen kansalaisuudelle. Yhteisöllisyyden sfäärissä kansalaisuus voi realisoitua. Koska postmodernissa yhteiskunnassa on monenlaisia yhteisöjä, kansalaisuus voi ilmetä erilaisilla tavoilla. Diversiteetti rikastuttaa kansalaisuuden sisältöä, sen ymmärtämistä ja ilmenemistä.

Kansalaisuus *roolina* pitää sisällään myös toiminnallisen aspektin. Ihminen voi kansalaisena toimia vapaasti kansalaisoikeuksien sallimissa puitteissa. Kansalaisuus ei realisoitu täysimääräisesti, ellei ihminen muuta statustaan toiminnalliseksi. Klassinen kansalaisuuden määritelmä kyllä täyttyy passiivisenakin, mutta ei täysi kansalaisuus.

Kolmas postmodernin kansalaisuuden ulottuvuus on *spatiaalisuus*. Me olemme ja voimme olla kansalaisia lokaalilla, regionaalilla, kansallisella, eurooppalaisella ja globaalilla tasolla. Kullakin tasolla ihmisillä on kansalaisina erilaiset oikeudet ja velvollisuudet ja mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa. Kaikki tasot ovat kuitenkin nykyaikana tärkeitä. Täysi kansalaisuus ei toteudu,

jos ihminen toimii vain paikallisessa yhteisössä tai vastaavasti vain globaalilla tasolla. Kansalaisuus on tällöin rajoittunutta niin henkisesti kuin toiminnallisestikin.

Howard Williamson (2000) ja Ove Korsgaard (2004) ovat korostaneet tällaisen monikerroksisen kansalaisuuden olemassaoloa. Työtä täyden kansalaisuuden realisoitumiseksi kaikilla tasoilla pitää kuitenkin tehdä. Lokaali, regionaali ja kansallinen kansalaisuus ovat käytännön arkitodellisuutta. Eniten tehtävää on eurooppalaisen ja globaalin kansalaisuuden suhteen. Millä tavalla EU-kansalaisuus toteutuu aidosti ihmisten mielissä ja käytännön elämässä? Hyvin harva suomalainen voi sanoa tuntevansa aitoa eurooppalaista kansalaisuutta, vaikka voikin äänestää Euroopan parlamentin vaaleissa tai valittaa EU:n tuomioistuimiin. Vielä harvemmat kokevat maailmankansalaisuutta, varsinkaan kun se ei ankkuroidu mihinkään oikeuksiin tai velvollisuuksiin.

Korsgaard (2004) on esittänyt hyvän ratkaisun Euroopan tasoisen kansalaisuuden vahvistumiseen. Koska Euroopassa ei ole eikä tule olemaan yhteistä kieltä, uskontoa tai kulttuuria, pitäisi kansalaisuus rakentaa yhteisten arvojen varaan. Tunne eurooppalaisesta kansalaisuudesta ja sitoutuminen yhteisiin perusarvoihin ovat realistisia etenemisteitä kansallisen kansalaisuuden henkisen rajan yli. Ennen kuin eurooppalainen kansalaisuus voi kuitenkaan todellisesti toteutua, siitä on tehtävä houkutteleva ja innostava. Eurooppalaisen kansalaisuuden pitää olla juridisen jargonin sijasta tavoittelemisen arvoinen. Nyt se ei sitä ole, vaikka Euroopan Unioni tarjoaakin perussopimuksissaan arvokkaita kansalaisuuden lisäulottuvuuksia jokaiselle EU-maan jäsenelle.

3. Aktiivisen kansalaisuuden sisältömäärittely

Kansalaisuus voidaan jakaa passiiviseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Passiivinen kansalaisuus on täysin mahdollista, ja sen tulee olla myös hyväksyttyä. Vapaassa yhteiskunnassa ketään ei voi pakottaa aktiivisuuteen, vaikka siihen pitääkin kannustaa. Ihminen passiivisena kansalaisena voi nauttia kansalaisen perusoikeuksista ja -vapauksista. Nykyaikana tietyt perusoikeudet tunnustetaan

myös henkilöille, jotka eivät ole valtion kansalaisia. Pakolaiset ja maahanmuuttajat ovat esimerkkejä tällaisista henkilöistä. Passiivinen kansalaisuus edustaa statuksellista kansalaisuutta. Ihmiset ovat objekteja, mutta eivät osallistuvia ja vaikuttavia subjekteja. Aktiivisen kansalaisuuden voi jakaa henkis-kulttuuriin, toiminnalliseen ja poliittiseen kansalaisuuteen.

Henkis-kulttuurinen kansalaisuus

Henkis-kulttuuriseen kansalaisuuteen kuuluvat ihmisten erilaiset älylliset, sivistykselliset ja kulttuuriset aktiviteetit. Inhimillisuus, ihanteellisuus, eettisyys, moraalisuus, emotionaalisuus ja arvoperustaisuus ilmentävät ihmisten pyrkimyksiä henkis-kulttuurisen kansalaisuuden kohdalla. Tätä aktiivisen kansalaisuuden muotoa leimaavat usein henkilökohtaisuus, yksilöllisyys ja jopa itsekkyyks. Ihmiset keskittyvät itselleen tai omalle yhteisölleen tärkeinä pitämiinsä asioihin ja edistävät niitä erilaisin tavoin.

Henkis-kulttuurisen kansalaisuuden ilmenemismuotoja ovat sivistykselliset, kulttuuriset ja hengelliset aktiviteetit. Ihmiset voivat paneutua monin tavoin itsensä jalostamiseen ihmisinä ja kansalaisina. He voivat opiskella vapaa-aikanaan, harrastaa taiteita kansalaisopiston piireissä tai taideyhdistyksissä ja toimia erilaisissa identiteettiliikkeissä. Rauhan edistäminen, ympäristön suojelu ja eläinten oikeuksista huolehtiminen kuuluvat myös tähän ilmentymäryhmään. Tällaiset aktiviteetit koituvat suoraan ihmisten itsensä hyväksi, mutta myös välillisesti koko kansakunnan yhteiseksi parhaaksi kulttuuri- ja sivistyspääoman karttumisen seurauksena. Henkis-kulttuurinen kansalaisuus ei ole yleensä yhtä näkyvää kuin poliittinen tai toiminnallinen kansalaisuus, mutta se ei ole yhtään sen vähämerkityksellisempää. Kaikella aktiivisuudella on arvonsa ja ilman monenlaista aktiivisuutta postmoderni elämä ei ole henkisesti yltäkyläistä. Aulis Alanen (1970; 1970b; 1985; Komiteanmietintö 1972; 1975) korosti ihmisyyttä, suvaitsevaisuutta, toisten ihmisen huomion ottamista ja ihmisten tasa-arvoisuutta. Hänelle tärkeintä oli yksilön henkinen kasvu. Alasen voi katsoa korostaneen ihmisen henkis-kulttuurista kansalaisuutta.

Toiminnallinen kansalaisuus

Toiminnallinen kansalaisuus ilmenee ihmisten erilaisina aktiviteetteina yhdistyksissä, yhteisöissä, kansalaisopiston piireissä ja seurakunnissa. Tällä on pitkät ja kunniakkaat historialliset juuret, ja se on edelleen elinvoimainen aktiivisen kansalaisuuden ilmenemismuoto. Toiminnallisena kansalaisena ihminen haluaa ennen muuta osallistua, toimia vapaaehtoisena ja myötävaikuttaa henkilökohtaisella, konkreettisella panoksella itselle ja/tai muille mieluisten ja tärkeiden asioiden hyväksi. Toiminnallinen kansalaisuus ilmentää ihmisten yleistä aktiivisuutta, mutta usein myös vastuullisuutta ja lojaalisuutta omaa yhteisöä kohtaan. Toiminnallinen kansalaisuus voi liittyä henkis-kulttuuriseen kansalaisuuteen, mutta se voi olla myös siitä irrallaan. Toiminnalliseen kansalaisuuteen ei välttämättä kuulu mainittavaa henkistä ja sivistyksellistä panosta. Yhdistyksissä ja kansalaisjärjestöissä toimivat sijoittuvat pääosin tähän ryhmään. Lasten hiihtoharrastuksen tukeminen, Lions-toiminta tai toiminta metsästys-, Martta- ja omakotiyhdistyksessä perustuvat konkreettiseen mukanaoloon ja oman panoksen antamiseen asian hyväksi. Vastaavaa edellyttää seurakuntien diakonia- ja nuorisotyö. Keskinäisapu, vertaistuki ja muut sosiaalisen auttamisen muodot perustuvat nekin ihmisten omakohtaiseen sitoutumiseen ja työpanokseen.

Toiminnallisessa kansalaisuudessa ratkaisevaa on ihmisten henkilökohtainen panos ja sitoutuminen. Ihminen ilmaisee valmiutensa toimia omalla henkilökohtaisella panoksellaan yhteiseksi hyväksi siinä kontekstissa, jonka toimintaan hän lähtee mukaan. Kyse on omakohtaisesta valinnasta, ei ulkopuolisesta pakosta tai velvoitteesta. Ihminen käyttää toimijana osaamistaan ja aikaansa yhteisen asian hyväksi. Tällaisen toiminnan hyöty koituu aina tavalla tai toisella muiden ihmisten tai erilaisten yhteisöjen ja sosiaalisten verkostojen hyväksi.

Kansalaisopisto- ja opintokerhoaktiivisuus ovat mielenkiintoinen suomalainen ja osin pohjoismainen ilmiö. Huonekalujen nikkarointi ja vatsatanssin harrastaminen kansalaisopiston piirissä tai opintokerhossa ilmentävät yhdenlaista ihmisen aktiivisuutta. Ihminen kehittää näin itseään tai pitää huolta itsestään henkilökohtaisen sfäärinsä ulkopuolella, yhteisöllisessä puitteessa.

Toiminnallinen kansalaisuus on tällä hetkellä ylivoimaisesti suosituin aktiivisen kansalaisuuden ilmentymä. Lähes kaikki suomalaiset toteuttavat jokapäiväisessä elämässään tätä kansalaisuuden muotoa jollakin tavalla, toiset hyvinkin paljon, toiset vain minimaalisesti. Toiminnallinen kansalaisuus on sopinut hyvin parikymmentä vuotta vallinneeseen aatteettomuuden aikaan. Toiminta ilman selkeää aatteellista sisältöä on vedonnut 1900-luvun lopun suomalaisiin.

Ihmisen toiminnallinen aktiivisuus ei ollut Alasen erityisen mielenkiinnon kohteena. Hän kyllä tunnusti sen arvon, mikä ihmisten toiminnalla kansalaisjärjestöissä oli muun muassa demokratiaan kasvattajana ja sen ylläpitäjänä, mutta kriittisyys silloisten kansalaisjärjestöjen toimintaa kohtaan ilmeisesti pidätteli häntä pitämästä tällaista ihmisen aktiivisuutta erityisen merkittävänä asiana.

Poliittinen kansalaisuus

Poliittinen kansalaisuus on perinteisin aktiivisen kansalaisuuden miellelyhtymistä. Sillä on myös suomalaisittain pitkät historialliset juuret. Puolueuudostuksen alku ja työväenliikkeen syntyminen 1800-luvun puolivälin jälkeen kiihottivat suomalaisia ottamaan kantaa ja näyttämään ”väriä”. Kamppailu äänioikeuden, sosiaalisten oikeuksien ja itsenäisyyden puolesta nosti yhteiskuntapolitiikan demokraattisen kansakunnan ylärakenteen asiaksi. Sen nimissä ja kautta muovattiin suomalaista yhteiskuntaa ja määriteltiin Suomen asemaa kansakuntien joukossa.

Poliittista kansalaisuutta pidettiin arvokkaana ja uskaltaa ehkä sanoa jopa merkittävimpänä kansalaisuuden ilmentymänä 1970-luvun puoliväliin asti. Kunnallispoliitikot, kansanedustajat ja puoluejohtajat olivat enemmän kansalaisia kuin kulttuuriyhdistyksessä, elämäntaparyhmässä tai opintopiirissä toimivat. Poliittiset kansalaiset ratkoivat kunnan tai koko kansakunnan kohdalonkysymyksiä, kun henkis-kulttuurisen ja toiminnallisen kansalaisuuden edustajat puuhasivat pienten asioiden parissa usein omaksi ilokseen. Ammatityhdistysliikkeen keskeinen asema ja läheinen kytkeytyminen poliittisiin puo-

lueisiin vahvasti poliittisen kansalaisuuden hegemonista asemaa vuosikymmenien ajan.

Poliittisen kansalaisuuden kukoistusaika päättyi hyvin nopeasti 1970-luvun lopulla. Individualismin aalto pyyhkäisi lännestä lounaistuulen lailla. Kiinnostus politiikkaan väheni dramaattisesti. Samalla poliittisen toiminnan arvostus suorastaan romahti. Poliittisten puolueiden jäsenmäärät kääntyivät laskuun ja erityisesti nuoret vierastivat puoluepoliittista toimintaa. Kansalaiset ryntäsivät perustamaan kulttuuri-, harrastus- ja liikuntayhdistyksiä sekä erilaisia identiteettiliikkeitä. Painopiste siirtyi muutamassa vuodessa poliittisesta aktiivisuudesta kulttuuriseksi ja henkiseksi harrastuksiksi.

Poliittisen kansalaisuuden merkitys ei ole kuitenkaan vähentynyt, vaikka kiinnostus sitä kohtaan onkin vähentynyt. Kansanvalta toteutuu yhteiskunnassa vain, kun ihmiset kansalaisina turvaavat demokraattisten valtioiden legitimitetin. Tämä tapahtuu vain niin, että riittävä määrä kansalaisista äänestää, asettuu ehdokkaaksi vaaleissa ja hoitaa kunnallisia ja valtiollisia luottamustehtäviä. Kansanvalta lepää nyt ja jatkossakin edustuksellisen demokratian varassa, mutta sitä tulee täydentää suoran osallistumisen ja vaikuttamisen keinoilla (esim. uudet kansanliikkeet). Muuten ihmisten mielenkiinto ei lisäännä poliittista kansalaisuutta kohtaan.

Olenainen osa on paikallisen demokratian ja kansalaisaktiivisuuden voimistuminen, mikä onkin tapahtunut Suomessa viime vuosikymmeninä. Aktiiviset kuntalaiset ovat ryhtyneet esittämään omia toiveitaan ja vaatimuksiaan hyvinkin näyttävästi ja julkisuutta hyödyntäen. Kuntalaisaktivistit toimivat usein perinteisen yhdistystoiminnan ja olemassa olevien poliittisten puolueiden vaikutuspiirin ulkopuolella. Edustuksellisuus ja siihen perustuva legitimitetti korvautuu suoralla demokratialla ja toiminnan kautta hankitulla oikeutuksella. Toiminta on hyvin tilannesidonnaista. Ihmiset aktivoituvat jonkin kysymyksen merkeissä. Kun asia on ratkaistu tai kansalaiset ovat saaneet viestinsä perille poliittisille päättäjille, toiminta loppuu. Uusi asia, ongelma tai tilanne synnyttää sitten uuden ad hoc -kansalaisaktiivisuuden. Aktiivisen kansalaisuuden näkökulmasta kehityssuunta on innostava. Kansanvalta pysyy elävänä, monimuotoisena ja alati uusia piirteitä saavana. Aulis Alanen ei ollut kiinnostunut ihmisten poliittisesta aktiivisuudesta. Hän piti yhteiskunnallista kasvatusta tärkeänä

demokraattisen yhteiskuntajärjestelmän turvaamiseksi, mutta poliittisuutta, saati puoluepoliittisuutta, hän käsitteli kirjoituksissaan hyvin vähän.

Aktiivinen kansalaisuus voi ilmetä eri tavoin. Itse kunkin mielessä erilaiset aktiivisuuden ilmentymät ovat toista arvokkaampia. Objektiiivisesti tarkastellen niitä on vaikeaa ja ehkä turhakin arvottaa. Tärkeintä on, että riittävä määrä ihmisiä on aktiivisia kansalaisia. Merkittävää on, että ihmiset toimivat, osallistuvat ja vaikuttavat. Kukin ilmaiskoon aktiivisuuttaan omalla tavallaan.

Käytännön elämässä erilaiset aktiivisuuden ilmentyvät lomittuvat ja sekoittuvat iloisesti keskenään. Aktiivisuus kasaantuu, ja samat ihmiset ovat aktiivisia usealla eri rintamalla yhtä aikaa. Tässä ei ole mitään pahaa, päinvastoin. Postmodernissa muuttuvassa ajassa aktiivinen kansalaisuuskin on elävä ja koko ajan liikkeessä. Näin se pysyy dynaamisena asiana, joka puhuttelee ihmisiä ja houkuttelee heitä mukaansa.

Tavoitteena tulisi olla se, että kaikki ihmiset olisivat jollakin tavalla aktiivisia kansalaisia. Nyt näin ei ole. Syrjäytyneet ihmiset ovat tosiasiaassa täyden kansalaisuuden määrittelyn ulkopuolella, ja heitä on yllättävän paljon. Lisäksi monet ihmiset, muun muassa vammaiset, pakolaiset ja tietyt vähemmistöt, eivät pysty ilmentämään täyttä kansalaisuutta sen eri muodoissaan. Vaikka epätasa-arvo on aina mukana demokraattisen hyvinvointivaltionkin arkitodellisuudessa, tavoitteena tulee aina olla mahdollisimman täysi aktiivinen kansalaisuus kaikille yhteiskunnan jäsenille. Tässä riittää työtä niin yhteiskunnan päättäjille kuin koulutuksesta vastaaville ja kansalaisjärjestötoimijoillekin.

4. Aktiivisen kansalaisuuden pätevydet

Ihmisen tulee hallita tietyt ydinpätevydet ennen kuin hän voi toimia aktiivisena kansalaisena. Nämä pätevydet voi ryhmitellä tiedoiksi, taidoiksi sekä arvoiksi ja asenteeksi. Aktiivisen kansalaisuuden lähtökohtana ovat tietyt perustiedot. Näitä ovat ensinnäkin perustuslaissa määritellyt kansalaisen perusoikeudet ja kansalaisvelvollisuudet. Toisen tietoryhmän muodostavat kansalaisen oikeus saada tietoa, esittää mielipiteensä julkisista asioista sekä osallistua

ja vaikuttaa. Julkisuuslaki, kuntalaki sekä maankäyttö- ja rakennuslaki antavat nykyisin paljon mahdollisuuksia mielipiteenilmaisuun ja vaikuttamiseen. Kansalaiset tuntevat nämä mahdollisuudet huonosti, mikä vähentää ihmisten aktiivisuutta. Kolmas asiakokonaisuus koskee yhteiskunnan päätöksentekoliemiä kuntatasolta eduskuntaan, Euroopan komissioon ja parlamenttiin. Samaan ryhmään kuuluvat puolueet, ammattiyhdistykset ja media. Kaikki nämä on tunnettava pääpiirteissään, jotta ihminen voi olla todellisesti aktiivinen kansalainen. Hyvä lisä tähän kaikkeen on kansakunnan historian, kulttuurin ja suurten yhteiskunta-ajattelijoiden ajatusten pääpiirteittäinen tuntemus.

Pelkät tiedot eivät tee kuitenkaan kenestäkään aktiivista kansalaista. Tarvitaan myös taitoja. Perustaidot ovat samat kuin ihmiselämässä muutenkin. Ihmisen sosiaalisena ja työtä tekevänä olentona pitää osata puhua, kirjoittaa, kuunnella, keskustella ja olla kanssakäymisessä muiden kanssa. Aktiivisen kansalaisuuden toteutumiseksi tähän on lisättävä osallistumisen ja yhteistyön tekemisen taidot. Jalostuneempiin taitoihin kuuluvat perustelemisen, neuvottelemisen ja vaikuttamisen osaaminen sekä kyky hahmottaa yhteiskuntaa, arvottaa asioita, ratkaista konflikteja ja olla oikealla tavalla kriittinen.

Tietojen ja taitojen lisäksi aktiivinen kansalaisuus edellyttää arvoja ja asennetta. Ihmisen tulee olla kiinnostunut oman yhteisön ja yhteiskunnan asioista. Ihmisen pitää tuntea, että on tärkeää perehtyä yhteisiin asioihin ja ottaa niihin kantaa. Yhteisillä asioilla täytyy olla tiettyä itseisarvoa käytännöllisten merkitysten lisäksi, muuten ihmiset eivät aktivoitu.

Aulis Alanen (1970, 29) korosti yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittymistä, joka oli aikuiskasvatuksen, mutta erityisesti vapaan sivistystyön perustavoite. Kokonaispersoonallisuuden kehittymiseen kuuluivat yksilön kehittyminen tiedollisesti, taidollisesti, eettisesti ja esteettisesti kansalaisena ja ammattiroolinsa toteuttajana. Persoonallisuuden kehittymisen tavoitteita aikuiskasvatuksessa olivat Alaselle (1970, 35):

- itsenäisyys: kyky yksilöllisiin valintoihin, ratkaisuihin ja kannanilmaisiin, enemmistö- ja arvoaltasuggestioista vapaisiin havaintoihin ja arviointeihin sekä kyky sietää epävarmuutta ja ristipaineita
- realiteettien hallitseminen: kyky arvioida reaalisesti omaa itseään ja toimintaympäristöä, todennäköisyyden erottaminen toivottavuudesta sekä

vaatimustason määräytyminen suhteessa suoritustasoon ja tälle pohjalle rakentuva asiallinen itseluottamus

- kyky yhteistyöhön: empaattisuus eli valmius asettua toisen asemaan, erilaisuuden sietäminen, toisten ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä vastuun sisäistyminen ja selkeytyminen
- laaja-alaisuus ja pitkäjännittäisyys
- jatkuva oppimisvalmius ja jatkuva kasvupyrkimys.

Aikuiselle välttämättömiin yleissivistyksen vähimmäisvaatimuksiin Alanen (1985, 39–40) sisällytti luku- ja kirjoitustaidon sekä vastaavien taitojen lisäksi viestintätaidot, joiden hallinta oli tarpeen, jotta ihminen kykeni toimimaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja selviytymään monimutkaisen yhteiskunnan asettamista vaatimuksista. Nämä Alasen kokonaispersoonallisuuden kehittymistavoitteet sopivat hyvin aktiivisen kansalaisuuden pätevyyksiksi.

Alanen pohjasi ajatteluaan muun muassa Allportin (1971, 213–231) 1930-luvulla esittämään minän laajentumisen analyysiin. Allportille minän laajentuminen merkitsi jatkuvaa kasvupyrkimystä, avartuvaa osallistumista ja uusiin asioihin monipuolisesti paneutumista. Kypsä ihminen ei takerru ahtaasti omien välittömien tarpeittensa ja velvoitustensa hoitamiseen eikä jähmety kaavoihin, vaan kokee niin tyydytysten kuin turhaumienkin moninaisuuden rikkauteen. Minän laajentumisen yksi tärkeä puoli oli Allportille toisiin ihmisiin sekä omaan työhön ja harrastuksiin samastuminen. Toinen tärkeä puoli on hänen mukaansa tulevaisuuteen suuntautuminen: kaukotavoitteiden suunnittelu ja toivominen. Minä-ideaali määrää siis toiminnan suunnan.

Aikuiskoulutuskomitea listasi ensimmäisessä osamietinnössään 1971 demokraattisen yhteiskunnan kansalaiselta vaadittavia tietoja ja taitoja. Koska Alanen – komitean pääsihteerinä – kirjoitti komitean pohjatekstit, voinee komitean ajatusten katsoa heijastavan myös hänen ajatteluaan. Komitean mielestä demokratia vaatii kansalaisilta yhteiskunnallista tietoa ja kykyä tiedon seulomiseen ja yhdistelemiseen, itsenäistä arviointikykyä ja kriittisyyttä, sosiaalista vastuuntuntoa ja aloitteellisuutta, kykyä ja halua yhteistyöhön. Pelkkä yhteiskunnallinen tieto ei kuitenkaan riittänyt, vaan tiedolliseen orientoitumiseen oli

liittyttävä pyrkimys asenteiden ja arvostusten selvittämiseen ja tarkistamiseen. Ennen muuta oli edistettävä ihmisten kykyä käsitellä eri lähteistä tulevaa risti-riitaista informaatiota, sietää ristipaineita ja suvaita toisin ajattelevia. Komitea asetti keskeiseksi yksilökohtaiseksi tavoitteeksi kansalaisen, joka tiedollisesti aktiivisena, itsenäisesti arvioivana, solidaarisena ja yhteistyökykyisenä edisti demokratian toteuttamista ja jatkuvaa kehittämistä yhteiskunnassa ja koko maailmassa. Aikuisopiskelijan yksilöllisiä erityistavoitteita olivat kansalaistoinnissa tarvittavien tietojen ja valmiuksien hankkiminen sekä maailmankuvan ja elämäntutkimuksen hahmottaminen, taipumusten ja harrastusten viljely. (Komiteanmietintö 1971, 28–29, 31–32, 50–51.)

Marianne Horsdal (2004, 52) on osuvasti todennut, että aktiivisen kansalaisen tulee kyetä nousemaan tuoliltaan julkisessa kokouksessa esittämään näkemyksensä käsiteltävänä olevaan asiaan. Tähän toteamukseen kiteytyy paljon pätevän aktiivisen kansalaisen kriteereistä. Tällainen kansalainen omaa sen verran tietoa, että hän rohkaistuu ottamaan kantaa asiaan. Hän omaa taidon käyttää perustellun puheenvuoron, ja hän uskalttaa nousta seisomaan yleisön joukosta ilmaistakseen henkilökohtaisen näkemyksensä.

Aktiivisen kansalaisuuden toteutuminen edellyttää Horsdalin (mt.) mukaan kulttuurisesti yhteistä symbolista kieltä. Yhteisen kielen ja ilmaisuarsenaalin puuttuminen on yksi syy maahanmuuttajien ja pakolaisten passiivisuuteen. Kun ihmisten ilmaisu on rajoittunutta ja yhteiset käsitteisällöt puuttuvat, aktiivinen osallistuminen ja vaikuttaminen on vaikeaa. Toinen syy erityisesti pakolaisten passiivisuuteen on asiantuntija Mikko Cortes Tellezin (2004) mukaan heidän unelmansa paluusta kotimaahan. Vaikka ajatus olisi miten epärealistinen, se tuottaa väliaikaisuuden tunteen. Jos ihminen on vain käymässä täällä, miksi hän perehtyisi maan kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen järjestelmään ja miksi hän osallistuisi. Tällaisessa tunnetilassa aktiivinen kansalaisuus jää haaveeksi.

Aktiivinen kansalaisuus ei ole vain oikeuksia ja vapauksia. Se edellyttää myös vastuuta ja velvollisuuksien hoitamista, muuten järjestynyt yhteiskunnallinen elämä ei ole mahdollista. Nykyisin on vallalla kaikissa länsimaissa asenne, että oikeuksia perätään kerkeästi, mutta huonommin tiedostetaan vastuu yhteisistä asioista ja muista ihmisistä. Tällainen asennoituminen nakertaa yhteisöjä ja yhteiskuntia sisältä päin eikä ole pitkällä aikavälillä kestävä ajattelu- ja

toimintamalli. Siksi aktiivisen kansalaisuuden perusarvoihin tuleekin kuulua huoli yhteisestä hyvästä. Tämän huolen pitäisi olla nykyistä keskeisemmin esillä kasvatuksessa ja tiedotusvälineissä.

Monikulttuurisen kansakunnan arvoihin kuuluvat edelleen suvaitsevaisuus ja erilaisuuden sietokyky, toisten ihmisten kunnioittaminen, kaikkien ihmisten ihmisoikeuksien puolustaminen sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden hyväksyminen. Postmoderni aktiivinen kansalainen hyväksyy kaikki nämä arvot ja myös toimii niiden mukaisesti omassa elämässään.

Demokratia ei säily, elleivät ihmiset ole valmiita puolustamaan sitä ja toimimaan tavalla, joka turvaa kansanvallan toteutumisen. Historiassa löytyy paljon esimerkkejä eri puolilta maailmaa siitä, miten diktatuurit ovat syrjäyttäneet demokratian, kun ihmisten kansanvallan arvostus on herpaantunut. Demokratian itsepuolustuksen tulisi olla jatkuvasti menossa tai ainakin mielessä. Luottamuksen säilyminen demokratiaan edellyttää luonnollisesti vallan käyttäjiltä paikallisella, kansallisella ja eurooppalaisella tasolla sitä, että vallanpitäjät käyttävät valtaa eettisesti ja moraalisesti oikein. Vallan väärinkäytökset nakertavat pahiten demokratian perustaa, ja tästäkin on valitettavan paljon esimerkkejä.

5. Aktiivisen kansalaisuuden edellytykset

Täydellinen aktiivinen kansalaisuus edellyttää tiettyjen perusehtojen täyttymistä. Ensinnäkin, *viranomaisten tulee sallia kaiken sellaisen aktiivisuuden*, joka ei ylitä lain rajoja, kummuta esiin ja ilmentyä. Jos aktiivisuudella on rajoituksia, ihmiset eivät voi kansalaisina toteuttaa täysimääräisesti itseään. Maailmassa on ollut ja on edelleenkin enemmistö sellaisia valtioita, joissa täydellinen aktiivinen kansalaisuus ei voi toteutua. Lait ja/tai valtaapitävien toiminta estävät tämän. Suomessa onneksi näin ei ole, mutta meilläkään viranomaiset eivät tee kaikkea voitavaansa mahdollistaakseen täysimääräisen aktiivisen kansalaisuuden toteutumista. Tiedon pantaaminen, haluttomuus järjestää yhteisiä tiloja ja kansalaismielipiteen huono kuunteleminen ja huomioon ottaminen päätöksenteossa ovat tuttuja ilmiöitä meilläkin. Jos kansalaiset eivät saa ääntään kuu-

luviin, jos heitä ei kuunnella eikä heidän näkemyksiinsä reagoida, aktiivisella kansalaisuudella ei ole paljon käytännön merkitystä.

Toinen perusedellytys on *yhteiskunnallisen ilmapiirin avoimuus*. Ilmapiirin tulee suosia ihmisten aktiivisuutta ja kannustaa siihen. Tämä tarkoittaa kaikenlaisen aktiivisuuden arvon tunnustamista, myös poliittisen. Ihmisten aktiivisuuden arvottaminen kenen toimesta tahansa tekee hallaa aktiivisuuden monimuotoisuudelle ja innovatiivisuudelle. Ihminen ei ole kovin innokas olemaan mukana vähemmän tärkeässä tai peräti hyljeksityssä toiminnassa. Siksi tällaisten arvoasetelmien esittämistä tulisi välttää, varsinkin kun kukaan ei ole pätevä ylituomari sanomaan, millainen aktiivisuus on toista parempaa. Tiedotusvälineillä ja viranomaisilla on suuri vastuu sellaisen yhteiskunnallisen ilmapiirin säilyttämisessä, joka kannustaa ihmisiä monipuoliseen aktiivisuuteen eikä lamaannuta heitä. Aulis Alanenkin (1970b) korosti vapautta, joka on aktiivisen kansalaisuuden keskeinen edellytys.

Kolmas edellytys on *yleinen suvaitsevaisuus*. Marianne Horsdalin (2004, 53–55) tutkimusten mukaan ahdas ja pakotettu maailmankuva johtaa egoistiin asenteisiin ja ennakkoluuloihin mutta yhtä hyvin myös voimattomuuden ja alistumisen tunteeseen. Avoimuus opitaan kokemuksen kautta, kohtaamalla ja kuuntelemalla muita, olemalla ja toimimalla muiden kanssa. Erilaisten ihmisten kohtaaminen ja monipuolinen diskurssi ovat tärkeitä aktiivisen kansalaisuuden edellytyksiä. Alaselle suvaitsevaisuus ja toisten ihmisten huomioon ottaminen olivat keskeisiä ihmisyyden ilmenemismuotoja.

Neljäs edellytys ovat *avoimet julkiset tilat*. Ihmisillä tulee olla paikkoja kohtaamiseen, liittymiseen, dialogiin ja osanottoon. Vain näin aktiivinen kansalaisuus realisoituu mahdollisimman monen ihmisen kohdalla. Tällä hetkellä on puute ihmisten kohtaamistiloista. Koulujen ja seurakuntakotien salit sekä nuoriso- ja liikuntatilat ovat ylivaratut. Kunnallinen tai järjestömuotoinen toiminta täyttää käytettävissä olevat tilat. Puutetta on nimenomaan avoimista kohtaamispaikoista kaupunginosissa ja taajamissa. Maaseudulla ovat seuran- ja kylätalot, mutta kaupunkimaisesta miljööstä ne pääosin puuttuvat. Tällaisten tilojen rakentaminen taajamiin ja kaupunkien kaikille kulmille aktivoisi ihmisiä osallistumaan ja toimimaan.

Viides edellytys on *yhteisöllisyyden käytännön ilmeneminen*. Kuten edellä on todettu, aktiivinen kansalaisuus on yhteisöllinen asia. Se tapahtuu aina tietys-
sä kontekstissa. Yhteisöllisyys on Suomessa osin rapautunut ja osin muuttanut
muotoaan viimeisten vuosikymmenten aikana. Statuksellisen ja paikkasidon-
naisen yhteisöllisyyden rinnalle ja osin tilalle on tullut symbolinen ja mieliku-
vallinen yhteisöllisyys. Viimeksi mainitut ovat hyviä informaatioyhteiskunnan
yhteisöllisyyden ilmentymiä, mutta ne eivät korvaa sukuun, asuinpaikkaan ja
lähiyhteisöön liittyviä yhteisöllisyyden muotoja. Sukulaisten asuminen pitkin
Suomea ja uusien asuinalueiden nopea rakentaminen taajamiin ja kaupunkei-
hin eivät ole ihanteellinen lähtökohta ihmisten vahvoille yhteisöllisille siteille.
Näiden asioiden osalta voi toki sanoa, että aika korjaa tilanteen, kun ihmiset
asettuvat pysyvästi uusille asuinsijoilleen ja jatkuvan uudisrakentamisen tarve
vähenee. Odottamisen sijasta yhteisöllisyyden vahvistumista voi myös tietoi-
sesti edistää. Yhteisöllisyyden edellytyksiä voi parantaa mm. yhdyskuntatekni-
sellä suunnittelulla. Asuinalueet voivat olla ihmisen kokoisia, jos niin halutaan.
Ne voivat olla viihtyisiä ja ihmisten yhteistoimintaa edistäviä. Niissä voi olla
riittävä palvelutarjonta, joka tarkoittaa myös yhteisiä tiloja. Kaikki nämä ovat
toteutettavissa, jos asuinalueiden rakentamisessa kiinnitetään määrän lisäksi
huomiota myös laatuun. Aktiivisen kansalaisuuden kannalta laatutekijät ovat
tärkeimmät.

Kuudes edellytys on *aktiivisen kansalaisuuden helppo ilmentäminen yh-
teiskunnassa*. Tämä tarkoittaa esimerkiksi yhdistystoiminnan minimaalista
säädöspohjaa. Vaikka yhdistyslain vaatimukset ovat Suomessa vähäiset, muut
säädökset lisäävät vapaaehtoistojen työtaakkaa. Tämä koskee niin tilin-
päästösten tekoa, verotuskäytäntöjä kuin palkan sivukulujen maksamista. Näitä
tulisi yksinkertaistaa pienten vapaaehtoisorganisaatioiden osalta. Ihmisten ak-
tiivisuutta voidaan helpottaa lisäämällä tiedon julkisuutta ja saatavuutta. Uusi
tietotekniikka on edistänyt tämän tavoitteen realisoitumista ainoi harppauk-
sin. Vieläkin paremmin tietotekniikkaa voidaan kuitenkin hyödyntää sekä in-
ternetin että digitaalisen television kautta. Tieto voidaan tuoda lähelle ihmistä
ja tehdä hänen osallistumisensa ja vaikuttamisensa hyvin helpoksi. Tällä olisi
ilman muuta kansalaisten aktiivisuutta lisäävä vaikutus.

6. Opetus ja kasvatus, oppiminen ja kasvaminen aktiiviseen kansalaisuuteen

Aktiivinen kansalaisuus ei toteudu itsestään eikä aktiivisen kansalaisuuden ydinpätevyyyksiä opita synnyinlahjana. Niitä on opiskeltava ja harjaannutettava. Varsinkin lapsille ja nuorille tulee opettaa aktiivisen kansalaisen perusvalmiudet ja heitä tulee Holloa (1931, 12) lainaten saattaa kasvamaan aktiivisiksi kansalaisiksi. Muuten lapset ja nuoret eivät hanki tarvittavia tietoja ja taitoja eivätkä omaksu sellaisia arvoja ja asenteita, joita tarvitaan, kun ihminen toimii aktiivisena kansalaisena. Siksi tarvitaan oppimista ja kasvamista, mutta myös opettamista ja kasvattamista.

Peruskasvatuksen aktiiviseen kansalaisuuteen antavat vanhemmat kotona. Kari E. Nurmen ja Matti Laitisen (2003, 125) tutkimusten mukaan kodin ja varhaissozialisaation vaikutus on hyvin ratkaiseva aktiivisen kansalaisuuden kannalta. Tämä onkin kansalaiskasvatuksen heikoin lenkki. Suomalainen koulutusjärjestelmä on niin hyvin järjestynyt ja viranomaisten ohjeistama, että sen avulla pystytään haluttaessa merkittäviinkin suorituksiin, mutta kodit ovat eri asia. Vanhemmilla on luovuttamaton oikeus kasvattaa lapsensa haluamallaan tavalla, eikä tähän tule luonnollisestikaan puuttua. Enemmän on kysymys siitä, millä tavalla kaikki vanhemmat innostetaan kasvattamaan lapsensa aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Taikasanaa tähän ei liene olemassa, mutta erilaisilla toimenpiteillä tilannetta voidaan nykyisestä parantaa.

Tutkimusten ja arkihavaintojen mukaan ihmisten koulutus ja elintaso vaikuttavat heidän aktiivisuuteensa. Koulutetut ihmiset ovat aktiivisempia kuin vain peruskoulun käyneet. Henkilöt, joilla on hyvä elintaso osallistuvat kaikkien yhteiskunnalliseen toimintaan enemmän kuin taloudellisessa ahdingossa elävät ihmiset. Yksinkertainen johtopäätös tästä on, että koulutuksen lisääminen ja riittävän taloudellisen perusturvan takaaminen kaikille lisäävät ihmisten osallistumista. Suomalainen hyvinvointiyhteiskunta on tähdännyt tähän päämäärään vuosikymmeniä, mutta ihannetilannetta ei ole onnistuttu saavuttamaan. Työtä tällä saralla riittää siis edelleen.

Toinen keino on ihmisten yleisen tietämyksen lisääminen osallistumisen mahdollisuuksista ja myös sen tärkeydestä. Nykyisellä tiedotusarsenaalilla tämä on tehtävissä. Kehityssuunta näyttää olevan kuitenkin päinvastainen. Ihmisten vapaaehtoistyö tai kansalaisjärjestöjen monipuolinen toiminta eivät paljon näy sähköisessä mediassa eikä sanoma- ja aikakauslehdissä. Poliittinen toiminta ei saa suurta arvostusta osakseen. Ihmisten sivistys- ja kulttuuririennot eivät ole ammattitaidetta lukuun ottamatta viestinten ykkösuutisia. Vapaassa maassa on tietysti vaikea mennä sanomaan riippumattomien tiedotusvälineiden edustajille, että heidän tulisi kirjoittaa ja kertoa näistä ja noista asioista ja muuttaa suhtautumistaan demokratian perusteiden nakertamiseen. Valistuneiden tiedotusvälineiden tulisi tämä itse ymmärtää. Jää nähtäväksi, syntyykö tällaista itseyymmärrystä ja missään vaiheessa. Kovin optimistinen on asian suhteen vaikea olla.

Kolmas keino on osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien lisääminen. Kun vanhemmat kokevat, että he voivat todellisesti vaikuttaa, tämä kokemus siirtyy myös lapsiin. Tällainen kokemus puuttuu monilta suomalaisilta. Tutkimusten mukaan suomalaiset tuntevat poikkeuksellisen suurta voimattomuutta virkahallinnon ja poliittisen päätöksenteon suhteen (Ståhlberg 1998, 210–213; Koskiaho 2000, 27). Tällainen tunne ei ruoki aktiivisuutta eikä sosiaalista seuraavaa sukupolvea kansalaisvaikuttamiseen. Koska vanhemmilla on niin ratkaiseva vaikutus omiin lapsiinsa, katse aktiivisen kansalaisuuden lisäämisessä tulisi kohdistaa heihin. Suomessa pyritään ratkaisemaan yleensä kaikki kasvatusta vaativat asiat kohdistamalla huomio esiopetukseen ja peruskouluun. Tämä on helpoin tapa väistää haastava kysymys. On helpompi lisätä oppisisältöjä koulussa kuin miettiä sitä, miten vanhemmat saadaan ottamaan suurempi kasvatusvastuu omista lapsistaan. Kysymys on delikaatista asiasta. Siksi siihen ei haluta tarttua vaikka pitäisi.

Kotien ohella myös kouluopetus tulee ottaa suurennuslasin alle. Nurmen ja Laitisen (2003, 127–128) mukaan koulujen opetus ei kehitä – eikä sen ilmeisenä tarkoituksena olekaan kehittää – jokapäiväisessä elämässä tarvittavia kansalaisvalmiuksia puhumattakaan siitä, että se innostaisi oppilaita aktiiviseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Peruskoulun ja lukion opetus valmistaa oppilaita kokeisiin ja ylioppilaskirjoitukseen. Näin opitut asiat jäävät ulko-

kohtaisiksi eivätkä muutu käytännön aktiiviseksi toiminnaksi. Peruskoulujen kansalaisopetus tulee miettiä aivan uudelta pohjalta. Tietomääräinen opetus on ilmeisesti aivan riittävää, mutta se tulee opiskella tavalla, joka auttaa jäsentämään ja sisäistämään tiedon ja muuttamaan sen käytännön toiminnaksi. Siksi opetukseen tulee lisätä harjoittelua, tutustumiskäyntejä sekä esimerkin voimaa. Samalla kaikkiin kouluihin tulee luoda sellaista oppilaiden yhteistoimintaa, että he voivat harjoitella käytännön osallistumista ja vaikuttamista kouluyhteisön sisällä.

Toisen asteen oppilaitokset ja erityisesti korkeakoulut ovat laiminlyöneet liiaksi aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamista. Siihen kasvamista on pidetty ilmeisesti niin itsestään selvänä tai sitä ei ole arvostettu, koska aktiiviseen kansalaisuuteen opettaminen on ollut täysin toissijaisessa asemassa. Tällaisen asennoitumisen ja käyttäytymisen jäljet näkyvät. Suomalaiset nuoret ovat poikkeuksellisen vähän kiinnostuneita yhteisistä asioista (Suutarinen et al. 2001, 41). Demokratian kannalta tämä on huolestuttava tieto.

Tampereen ja Turun yliopistoista löytyy hyviä käytäntöjä siitä, miten aktiivista kansalaisuutta voi opiskella myös korkeakoulussa. Yhdysvalloissa ja Australiassa on myös erilaisia käytäntöjä oppilaiden aktivoimisesta yhteisölliseen toimintaan, joita voi hyvin soveltaa myös Suomen oloihin. (Van Til 2000, 138; Yeung 2004.) Demokratian näkökulmasta aktiiviseen kansalaisuuteen oppimista tulisi täydentää kasvatuksella demokraattiseen kansalaisuuteen. Euroopan neuvosto, joka aloitti 1990-luvun lopulla kunnianhimoisen projektin edistää demokratian opettamista jäsenmaissa, käytti seuraavaa määrittelyä kasvatukselle demokraattiseksi kansalaiseksi:

Käytäntöjen ja erilaisten aktiviteettien tavoitteena on tehdä nuorista ihmisistä ja aikuisista nykyistä kykenevämpiä osallistumaan aktiivisesti demokraattiseen elämään omaksumalla ja harjoittelemalla heidän oikeuksiaan ja velvollisuuksiaan yhteiskunnassa. (Velthuis 2002, 215)

Euroopan neuvoston määritelmässä pääpaino on poliittiseen ja yhteiskunnalliseen kansalaisuuteen kasvattamisessa. Näin voisi olla Suomessakin. Oppisällöt tulisi tällöin koota ensisijaisesti poliittisjuridisista, sosioekonomisista ja sosiokulttuurisista asioista.

7. Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattajana

Monet ihmiset aktivoituvat vasta aikuisiällä, jolloin aikuiskasvatusinstituutiot ovat heille oiva väline opin ja innostuksen tarjoajina. Tutkimusten mukaan niillä on keskeinen rooli ihmisten valmentamisessa aktiiviseen kansalaisuuteen. (Laitinen & Nurmi 2003, 128; Horsdal 2004, 57.) Vapaan sivistystyön oppilaitokset ovat pohjoismainen täsmäase aktiiviseen kansalaisuuteen kouluttamisessa ja kasvattamisessa.

Alanen piti itsestään selvänä, että ihminen kykenee oppimaan uutta ja kehittymään vielä aikuisiällä. Siksi hän asetti suuria vaateita ja odotuksia aikuiskoulutukselle ja erityisesti vapaalle sivistystyölle. Alanen korosti oppimisvalmiutta, joka oli hänen mukaansa avainasemassa koko persoonallisuuden kehittymisen kannalta. Alasen mielestä aikuinen kykeni aikuisiässä kehittämään myös kriittistä itsenäistä asennoitumista, jatkuvasti muuttuvien realiteettien hallintaa, pitkäjännitteistä itsensä toteuttamisen pyrkimystä sekä yhteistyökykyään sitä paremmin mitä paremmin hän säilytti yleisen oppimisvalmiutensa, kykynsä avoimesti ilman jyrkkiä ennakoasenteita ja -käsityksiä orientoitua uuteen ja unohtaa vanhentuneita tietoja ja valmiuksia. (Alanen 1970, 41.)

Kun Aikuiskoulutuskomitea linjasi vuonna 1971 aikuiskoulutuksen tavoitteita ja tehtäviä kansalaiskasvatuksen osalta, niin se totesi, että yksi tehtäväalueista on sosiaalinen orientoituminen. Kansalaisille on luotava edellytykset hankkia aikuisopiskelun avulla sellaisia tietoja, taitoja ja asennevalmiuksia, jotka edistivät aktiivista osallistumista yhteiskunnalliseen toimintaan valtion, kunnan, erilaisten järjestöjen ja muiden yhteisöjen jäsenenä sekä kansainvälisessä yhteistoiminnassa. Komitea puhui kehittymistavoitteisesta opiskelusta. Aikuisille on järjestettävä opintomahdollisuuksia, jotka edistivät heidän pyrkimyksiään kehittää persoonallisuuttaan, osallistua aktiivisesti kulttuurielämään ja käyttää rikkaasti vapaa-aikansa. (Komiteanmietintö 1972, 44–45.) Komitea täsmensi vielä aikuisten yhteiskunnallisen kasvatuksen tehtäviä. Tavoitteena on ennen muuta lisätä tavallisten kansalaisten mahdollisuuksia olla tietoinen siitä, mitä omassa yhteiskunnassa ja kansainvälisessä toiminnassa tapahtuu, ar-

vioida suunnitelmien ja päätösten merkitystä ja vaikuttaa osaltaan sosiaalisen ympäristönsä kehittymiseen. Tämän perustehtävän rinnalla on järjestettävä koulutusmahdollisuuksia luottamustehtäviä hoitaville ja niihin valmistautuville. (Komiteanmietintö 1972, 50.)

Alanen (1985, 15–41) rinnasti käsitteet kansalaiskasvatus ja yhteiskunnallinen kasvatus. Hän ei nähnyt tarvetta antaa niille toisistaan poikkeavaa merkitystä aikuiskasvatuksen tehtävien määrittelyssä. Alanen (emt.) ryhmitteli aikuisten eri elämämpiireissä hoitamat tehtävät a) työelämän tehtäviin, b) julkisen elämämpiirin kansalaistehtäviin ja c) yksityisiin tehtäviin. Varsinaisen vapaa-ajan hän jätti edellä mainittujen tehtävien hoitamisen ulkopuolelle. Tässä Alanen sovelsi hyvin tiukkaa vapaa-ajan tulkintaa. Kun ihminen hoiti instituutioita tai sosiaalisen velvoitteen luontoisia toimintoja, ne eivät olleet hänen mielestään varsinaisia vapaa-ajan toimintoja, vaikka ihminen hoitikin niitä vapaa-ajallaan. Tältä pohjalta hän jäsenteli aikuisten tarvitseman aikuiskasvatuksen. Kansalaistehtävien hoitamiseksi tarvittiin yhteiskunnallista kasvatusta, joka erosi vapaa-aikaan liittyvistä harrastusopinnoista. Yhteiskunnallisen kasvatuksen erottamista harrastusopinnoista omaksi tehtäväalueekseen hän perusteli seuraavasti:

Suomessa yhä suurempi osa yhteiskunnallisiksi luokitetuista opinnoista on tehtäväsidoonaisia: järjestötoiminnassa tai työelämän ym. luottamustehtävissä tarpeellisten tietojen ja taitojen hankkimista. Perinteisestikin aikuisten yhteiskunnallista kasvatusta on perusteltu yhteiskunnan toimivuuden kannalta, onpa sitten tarkoitettu demokratian edistämistä tai vallitsevan järjestelmän ja valtasuhteiden säilyttämistä. Kunnan kansalaisen valmiudet on määritelty tarkemmin ja normatiivisemmin kuin muut yleissivistävään itsensä kehittämiseen kohdistuvat odotukset. (Alanen 1985, 33)

Yhteiskunnallisen kasvatuksen tehtävänä on Alasen mukaan kehittää aikuisten valmiuksia käyttää yhteiskunnallisia oikeuksiaan, suoriutua yhteiskunnan kansalaisille asettamista velvoitteista ja osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Alanen (1985, 39–40) jakoi aikuisten yhteiskunnallisen kasvatuksen käsitteellisesti aikuiskoulutuskomitean 1971 kolmijaon mukaan seuraavasti:

- yleisten kansalaisvalmiuksien kehittäminen parantaa aikuisten tiedollisia, taidollisia ja asenne-edellytyksiä suoriutua erityisesti valtion ja

kuntien asettamista lakisääteisistä ym. velvoitteista, käyttää hyväkseen yhteiskunnallisia palveluja ja yleensä toteuttaa yksityisiä, poliittisia ja sosiaalisia oikeuksia

- kasvatusta yhteiskunnalliseen osallistumiseen kehittää aikuisten valmiuksia vaikuttaa valtiolliseen ja kunnalliseen päätöksentekoon ja osallistua järjestöjen harjoittamaan ja muuhun organisoituneeseen toimintaan yhteiskunnallisten tavoitteiden toteuttamiseksi. Yhteiskunnallisen osallistumisen valmiuksien perustana tulisi olla yhteiskunnan rakenteiden, toimintojen ja ongelmien tiedollinen hallinta ja omakohtainen yhteiskunnallinen katsomus. Aikuiskasvatuksen tehtävänä on näiden perusteiden kehittäminen.
- luottamushenkilökoulutuksen tehtävänä on parantaa luottamustehtäviin valittujen valmiuksia hoitaa tehtäviään valtion, kunnan tai seurakunnan toimielimissä taikka työorganisaation, kansalaisjärjestön tai muiden organisaatioiden päätöksentekojärjestelmissä.

Aulis Alanen oli 1960- ja 1970-luvun ajattelun tulkki ja myös itse käsitteisisältöjen määrittäjä. Nykyajattelusta poiketen hän rajasi kansalaiskasvatuksen yksinomaan yhteiskunnalliseksi kasvatukseksi. Kansalaisuus ja kansalaistoiminnot olivat Alaselle selkeästi yhteiskunnallisia käsitteitä, yhteiskunnalliseen kontekstiin liittyviä asioita. Itsensä monipuolinen kehittäminen harrastustoiminnan ja harrastusopintojen kautta ei kuulunut hänen mukaansa kansalaisoppimiseen. Ne olivat yksilöaktiivisuuden piiriin kuuluvia asioita, itsensä kehittämiseen persoonana liittyviä kysymyksiä. Nykyajattelusta poikkeava on myös Alasen jaottelu yhteiskunnalliseen kasvatukseen ja sosiaaliseen kasvatukseen. Sosiaalinen kasvatusta viittaa hänen mukaansa yhteiskunnallista kasvatusta laajemmin niiden valmiuksien kehittämiseen, joita ihmiset tarvitsevat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan ja sosiaalisessa yhteistyössä. Nykyajattelun mukaan sosiaalinen kasvatusta sisältää Alasen sille antaman sisältöluokituksen mukaan mitä selkeimmin kansalaiskasvatukseen kuuluvia osaamisvalmiuksia.

Suuntaviivat ja kansalaisopinnot

2000-luvulla on puhuttu vapaan sivistystyön suuntaviivaopinnoista ja kansalaisopinnoista. Opetusministeriö antoi 15.12.2004 suosituksen Parlamentarisen aikuiskoulutustyyryhmän (2002) esittämistä suuntaviivaopinnoista. Ministeriön mukaan aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattaminen on yksi suuntaviivaopintojen keskeisistä tavoitteista. Ministeriö edistää opintoja informaatio-ohjauksella. Vapaalle sivistystyölle suunnitellut kansalaisopinnot ja tietoyhteiskuntavalmiusopinnot tähtäävät samaan päämäärään. Opintoja varten on laadittu opetussuunnitelmasuosituksia, jotka antavat hyvän lähtökohdan opintojen käytännön toteuttamiselle niin opintokeskuksissa, kansanopistoissa, kansalaisopistoissa kuin liikunnan koulutuskeskuksissa ja kesäyliopistoissa. Euroopan neuvoston kansalaiskasvatuksen teemavuosi 2005 korosti aktiivisen kansalaisuuden opetuksen tehostamista myös Suomen kaikissa oppilaitoksissa peruskoulusta korkeakouluihin ja vapaan sivistystyön eri työmuotoihin.

Kansalaisjärjestöt ovat Suomessa merkittäviä kouluttajia. Järjestöjen erilaisissa koulutustilaisuuksissa opiskellaan kansalais- ja järjestötoimintaa, perehdytään ohjaamiseen ja johtamiseen sekä opetellaan monenlaisia taitoja tanssista näyttelemiseen ja käden taitoihin. Kansalaisjärjestöjen tulisi tehostaa aktiivisen kansalaisuuden opettamista. Järjestöjen koulutustarjonta on kuitenkin liukunut viime aikoina huolestuttavasti ”temppupolitiikkaan” aate-, arvo- ja myös vaikuttamiskoulutuksen sijasta. Esimerkiksi järjestöllinen koulutus on mennyt suuntaan, joka ei ole edistänyt aktiivisen kansalaisuuden monipuolista ilmene- mistä.

Kansalaisjärjestöillä on Suomessa mahdollisuus tehdä paljon aktiivisen kansalaisuuden voimistamiseksi, jos ne niin haluavat. Kyse on lähinnä tahdosta ja asian tärkeänä pitämisestä. Toki kyse on jonkin verran myös resursseista. Kansalaistoiminnan tukemiseen ohjattavia julkisia varoja voisi suunnata nykyistä enemmän järjestölliseen koulutukseen. Koulutuksessa tulisi ottaa määrävuo- sien ajaksi erityiseksi asiakokonaisuudeksi aktiiviseen kansalaisuuteen kasva- minen. Kun edes osa noin 1000 valtakunnallisesta liitosta, noin 3000 piirijärjes- töstä ja noin 68000 yhdistyksestä lähtee asiassa liikkeelle, niin paljon tapahtuu.

Järjestöjen ja viranomaisten kannattaisikin käynnistää laaja koulutusohjelma aktiivisen kansalaisuuden edistämiseksi Suomessa.

Aulis Alanen (1986, 148–149, 159) kritisoi kansalaisjärjestöjen ja järjestöjen ylläpitämien opintokeskusten koulutustoimintaa 1970- ja 1980-luvulla. Alanen puolusti oppimista ja ihmisten henkistä kasvua. Hänelle tärkeää oli opinnollisuus ja hän kantoi huolta opintokeskusten toiminnan opinnollisuuden vähene- misestä harrastus- ja järjestöpainotteisen koulutuksen kasvattaessa suosiotaan. Alanen ei ilahtunut siitä, että vapaa sivistystyö valjastettiin keskeisiltä osiltaan järjestöpoliittisiin tarkoituksiin ja vapaan sivistystyön valtionavustuksia käytet- tiin järjestökeskeisten intressien ajamiseen sekä keskinäiseen kilpailuun resurs- seista ja toimintakentistä. Hän ei pitänyt – aikuiskoulutuspoliittisesta ja vapaan sivistystyön näkökulmasta – positiivisena järjestökeskeisyyden voimistumista ja järjestöjen toiminnan byrokratisoitumista, jopa valtiollistumista. Hänelle ne ilmensivät kahlitsevaa sidonnaisuutta, joka esti vapauden toteutumisen sekä toiminnassa että oppimisessa. Tämä ilmenee useissa hänen teksteissään:

On selvää, että aikuiskasvatuksen tehtäviin kuuluu aikuisten pitäminen kehityk- sen tasalla heille työntekijöinä, kansalaisina, koti- ja perhe-elämässä sekä muissa sosiaalisissa toiminnoissa asetettujen tehtävien ja niiden muuttuvien vaatimusten hallitsemiseksi. Tehtäväsidonnaiset opinnot ovat kuitenkin tavoitteiltaan yleensä pitkälle erikoistuneita ja sisällöltään suppea-alaisia. Mitä enemmän järjestöjen si- vistystyössä keskitytään erityistavoitteiden saavuttamiseen lyhyillä opintojaksoil- la, sitä vaikeampi on toteuttaa sellaisia vapaan sivistystyön perustavoitteita, jotka tähtäävät sivistyksellisen näköpiiriin avartamiseen, harrastusten syventämiseen ja persoonallisuuden monipuoliseen kehittymiseen. (Alanen 1986, 227–228)

Vapaan sivistystyön tehtäväkäsityksen mukaan yhteiskunnallisen kasvatuksen tu- lisi edistää yhteiskuntakriittisen tietoisuuden ja kokonaisnäkemysten kehittymistä ja aktivoida laajoja kansalaispirejä demokratian toteuttamiseen. Yhteiskunnallisen kasvatuksen tulisi toisin sanoen olla tavoitesuuntautukseltaan orientoivaa. Järjestö- koulutus on kuitenkin ollut tavoitteiltaan vahvasti praktista. Praktisuuteen liittyy tavoitteiden korostunut järjestökeskeisyys: on keskitytty ensisijaisesti sellaisiin tie- toihin ja taitoihin, joiden hallinta vahvistaa järjestön toimintakykyä ja voimavaroja oman eturyhmän asiain ajamiseen. (Alanen 1986, 232)

Kokoavasti voidaan todeta, että yhteiskunnallisten opintojen painottuminen jär- jestökoulutukseen on muuttanut sivistysjärjestöjen toteuttamaa tehtäväkuva ta- valla, joka on merkinnyt suuntautumista yhteiskunnallisen orientoitumisen sijasta praktisiin ja järjestökeskeisiin tavoitteisiin, rivijäsenten aktivoimisen sijasta pienen

aktiivivähemmistön kouluttamiseen ja omaehtoisuuden sijasta tehtävisidonnaisesti määräytyviin toimintamalleihin. (Alanen 1986, 233; vrt. Alanen 1970b, 152)

Alanen (1970b, 146) totesi myös hyvin yksioikoisesti, että ”opintotoiminnan järjestökeskeisyys on vapaan sivistystyön arvojen kannalta puhtaasti negatiivinen ilmiö”. Kritiikistään huolimatta Alanen toki ymmärsi järjestöjen suuren arvon demokratian toteuttamisessa ja kehittämisessä, demokratian, joka oli Alaselle ihmisyyden ja ihmisen henkisen kasvun ohella toinen aikuiskoulutuksen ja myös vapaan sivistystyön tärkeitä perusarvoja ja -tavoitteista. (Alanen 1970b, 146; Komiteamietintö 1972, 26–29.) Opettaminen ja kasvattaminen, oppiminen ja kasvaminen ovat tärkeitä aktiivisessa kansalaisuudessa. On kuitenkin korostettava sitä, että aktiivista kansalaisuutta ei opita koulunpenkillä. Aktiivinen kansalaisuus syntyy käytännön aktiviteettien kautta. Käytäntö on paras opettaja. Siksi ihmisten tulee astua kotioven ja koulun portin ulkopuolelle ja ryhtyä toimimaan. Sitä kautta jalostuvat aktiivisen kansalaisuuden taidot, aste asteelta. Toiminta on siinä mielessä palkitsevaa, että olemalla mukana, osallistumalla ja vaikuttamalla oppii aina uutta. Näin aktiivisena kansalaisena kasvaminen on elinikäisen oppimisen yksi upeimmista ilmentymistä.

Aulis Alanen osallistui nuoruudessaan aktiivisesti käytännön toimintaan ja sen kehittämiseen, mutta loppuvuosinaan hän paneutui lähinnä aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja teorian kehittelyyn. Tämä on ymmärrettävää, olihan hän tiedemies ja teoreetikko. Hänen mielenkiintonsa oli opetuksen ja oppimisen kysymyksissä – käytännön toiminta ja siinä oppiminen jäivät muiden pohdittavaksi ja tehtäväksi. Hän oli myös korostetusti järjestyneen ja opinnollisen sekä tietoisien ja tavoitteisten aikuiskoulutuksen kannattaja. Siksi mikä tahansa virikkeellinen toiminta ei hänen mielestään tosiasiallisesti kasvattanut ja jalostanut ihmistä. Tästä syystä Alanen oli ensisijaisesti kiinnostunut ”edistävistä” aikuiskasvatuksesta ja sen edellytysten tutkimisesta. Hän ei ollut siis mikään informaalisien oppimisen puolestapuhuja.

Kirjallisuus

- Alanen, A. 1970a. Vapaus ja sidonnaisuus vapaassa sivistystyössä. Teoksessa E. Karjalainen (toim.) Vapaan sivistystyön tavoitteet. Helsinki.: Weilin+Göös, 132–154.
- Alanen, A. 1970b. Persoonallisuuden kehittyminen vapaan sivistystyön perustavoitteena. Teoksessa E. Karjalainen (toim.) Vapaan sivistystyön tavoitteet. Helsinki: Weilin+Göös, 29–50.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio Opetusohjelmat.
- Alanen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampere. Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23.
- Allport, G.W. 1971. Personality: a psychological interpretation. London: Constable.
- Benn, R. 2000. The genesis of active citizenship in the learning society. *Studies in the Education of Adults* 32 (2), 141–155.
- Doyle, D. P. 1994. Educating for a Human Society: The Reclamation of Civic Virtue. Teoksessa D.E. Eberly (ed.) Building a Community of Citizens. Civil Society in the 21st Century. Boston: The Commonwealth Foundation, 95–106.
- Eberly, D.E. 1994. Preface. Teoksessa D.E. Eberly (ed.) Building a Community of Citizens. Civil Society in the 21st Century. Boston: The Commonwealth Foundation, xvii–xviii.
- Hall, S. 2002. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Hollo, J. 1931. Itsekasvatus ja elämisen taito. Porvoo: WSOY.
- Ilsley, P.J. 2002. Citizenship, Active Citizenship and Social Forums: Imperatives for Adult Educators. *Lifelong Learning in Europe* 7 (4), 205–213.
- Jarvis, P. 2002. The Importance of Human and Social Capital – Capital for what? *Lifelong Learning in Europe* 7 (4), 197–204.
- Komiteanmietintö 1971. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. A 29. Helsinki 1972.
- Komiteanmietintö 1975. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. A 28. Helsinki 1975.
- Korsgaard, O. 2001. Why has Citizenship Become such a Vogue Word? Teoksessa O. Korsgaard & S. Walters & R. Andersen (eds.) Learning for Democratic Citizenship. Copenhagen: The Danish University of Education, The University of Western Cape, The Association for World Education, 9–14.
- Koskiahho, B. 2000. Urbaani pääoma ja osallisuus kaupungissa. Teoksessa B. Koskiahho & H. Leino & T. Mäkelä (toim.) Urbaani osallisuus. Tarkastelussa uusi maankäyttö- ja rakennuslaki. Civil Society Papers 2. Asumisen ja ympäristön tutkimuksen yksikkö. Sosiaalipolitiikan laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 7–48.
- Tammilehto, O. (toim.) 1989. Kun edustajat eivät riitä. Kansalaistoiminnan opas. Juva: WSOY.
- Laitinen, M. & Nurmi, K.E. 2003. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämäkertojen valossa. *Aikuiskasvatus* 23 (2), 122–132.
- Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän muistio. Opetusministeriö 3:2002.
- Salo, P. & Suoranta, J. 2002. Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Helsinki: Kansanvalistus-seura.

- Ståhlberg, K. 1998. Moniulotteinen kansalaisuus. Teoksessa K-P. Mäki-Lohiluoma (toim.) *Kansalaisten valta ja valinnat*. Kuntasuomi 2004 -tutkimuksia. Nro 13. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 158–175.
- Suutarinen, S. & Brunell, V. & Poutiainen, A. & Puhakka, E. & Saari, H. & Törmäkangas, K. 2001. Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. Nuori kansalainen -tutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Van der Veen, R. & van Rank, J. & Chioncel, N. 2002. Introduction. Teoksessa M. Laitinen & K. E. Nurmi (eds.) *Developing Intervention Strategies for Active Citizenship and Governance Education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki. Department of education. Research report 184, 1–18.
- Van Til, J. 2000. *Growing Civil Society. From Nonprofit Sector to Third Space*. Indiana Bloomington: University Press.
- Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö 2003a. Suositus tietoyhteiskuntavalmiudet opintokokonaisuudesta. Helsinki: Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö.
- Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö 2003b. Suositus vapaan sivistystyön kansalaisopinnoista. Helsinki: Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö.
- Velthuis, R. 2002. Why should we have political education? *Lifelong Learning in Europe* 7 (4), 214–220.
- Williamson, Howard, *Youth and Citizenship: Moniste Learning Democracy – Youth Participation in School and in Society*. Expo 2000 in Hannover 13.10.2000.

Painamattomat lähteet

- Cortes Tellez, Mikko, Haastattelu 16.11.2004.
- Horsdal, Marianne, *Competencies for Active Citizenship*. Opetusmoniste 18.5.2004.
- Kálmán, Anikó, *The Methodology of Teaching Active Citizenship Competencies*. Opetusmoniste 18.5.2004.
- Korsgaard, Ove, *Active Citizenship*. Alustus seminaarissa Seminar on Active Citizenship 17.5.2004.
- Opetusministeriön kirje 15.12.2004: Opintokeskusten vapaan sivistystyön suuntaviivat vuosille 2005–2008.
- Williamson, Howard, *Youth and Citizenship: Moniste Learning Democracy – Youth Participation in School and in Society*. Expo 2000 in Hannover 13.10.2000.
- Yeung, Anne Birgitta, *Vapaaehtoistyö*. Alustus Kansanvalistusseuran tilaisuudessa 25.10.2004.

Tukahduttava vai vapauttava järjestösidonnaisuus?

Aki Ojakangas

1. Johdanto

Eihän tässä voi olla tärkeintä se, että saadaan kaikki intoilemaan hyvän asian puolesta, vaan paljon tärkeämpää on se, että saadaan mukaan ymmärtäviä ja kyvykkäitä ja samalla pysyvästi harrastavia henkilöitä. (Voionmaa 1939/1991, 234)

Yksilön ja yhteisön suhde on kiehtovasti ajankohtainen sekä käytännön aikuiskasvatustyössä että aikuiskasvatustieteessä. Työssä oppiminen näyttäytyy oppijan ja organisaation toimintana. Vapaassa sivistystyössä yksilön ja yhteisön suhde on liitetty aktiivisen kansalaisen käsitteeseen. Vapaan sivistystyön alueella yhteisöllisyydellä on vielä vankka asema kansalaisjärjestöjen sivistystyössä. Järjestömuotoisessa sivistystyössä yksilön ja organisaation suhde on muuttumassa yksilöllisyyden suuntaan. Pohdin artikkelissani koulutukseen osallistuvan järjestön jäsenen ja järjestön suhdetta ja tämän jännitteisen suhteen muutosta. Päädyn teoreettisen katsauksen jälkeen analysoimaan järjestösidonnaisuuden muutosta ammattiyhdistyskoulutuksen kentällä. Etsin vastausta kysymyksen: miten koulutukseen osallistuvan jäsenen ja koulutusta järjestävän organisaation suhde on koulutuksen kentällä muuttunut? Esitän neljä tapaa konkretisoida järjestösidonnaisuuden muutosta. Käytän esimerkkinä yhden ammattiyhdistysliikkeen kansanopiston, Metallityöväen Murikka-opiston koulutuksen muutosta 1990-luvulla. Muutoksen arvioinnin näkökulmat liittyvät koulutusjärjestelmään, koulutuksen sisältöön, pedagogiikkaan ja ideologiseen sidokseen.

Järjestömuotoinen sivistystyö kohdistuu lähinnä järjestöjen jäsenistöön ja sidosryhmiin. Sen yleisimmät muodot ovat lyhytkurssit, opintokerhot, aineis-
totuotanto, kirje- ja verkko-opinnot, erilaiset lyhytkestoiset seminaarit ja muut

tilaisuuudet. Järjestöt tarjoavat myös pitkäkestoista opiskelua (3–7 kk) jäsenilleen lähinnä piiriinsä kuuluvissa kansanopistoissa. Koulutuksen toteuttajina voivat toimia järjestöjen omat työntekijät, järjestöön kytkeytyvät varsinaiset sivistysjärjestöt ja järjestöjen ylläpitämät opistot. Järjestösidonnaisuudella tarkoitetaan sivistystyön kytkeytymistä järjestön päämääriin, tavoitteisiin ja toimintaan. Alasen (1970, 137–146) mukaan järjestösidonnaisuutta voidaan tarkastella organisatorisena, ideologisena ja erikoistavana sivistystyön sidoksena organisaation ja sen osien sekä organisaation ja sen jäsenten välillä. Organisatorisella sidonnaisuudella tarkoitetaan sivistystoiminnan kohdistumista jäsenistöön ja organisaatiossa toimiviin kollektiiveihin. Ideologisella sidonnaisuudella viitataan järjestömuotoisen sivistystyön henkiseen ilmapiiriin ja aatteelliseen sidokseen, joka näyttäytyy selkeimmin poliittisten ja uskonnollisten järjestöjen ja liikkeiden toiminnassa. Erikoistava sidonnaisuus merkitsee sivistystyön sisällöllistä eriytymistä ja suuntautumista ammatti-, etu- ja harrastajajärjestöjen erityistarpeisiin.

2. Yksilön ja järjestön äänet

Yksilön ja organisaation suhdetta on pohdittu tuhansia vuosia aina antiikin ajattelijoista valistuksen auguureihin ja nykypäivän modernismin hautaajiin saakka. Kysymys on yksilön suhteesta organisaatioon, jonka jäsenenä hän on ja toimii ja jonka järjestämään sivistystyöhön hän osallistuu. Kuten yksilön ja ryhmän suhteen arviointi yleensäkin, on järjestömuotoisen sivistystyön yksilöllisyys tai kollektiivisuus sidoksissa siihen, missä määrin järjestömuotoista sivistystyötä ohjaa järjestön ääni ”His master’s voice” ja missä määrin yksilöllistyvän (joidenkin mukaan atomisoituvan) yhteiskunnan sankari, yksilö, minä itse.

Klassinen yksilön ja kollektiivin suhde saa erilaisia latauksia eri aikakausina. Esimerkiksi 1960- ja 1970-luvun kollektiivisuus on vaihtunut uudella vuosituhannella yksilöllisiin sidoksiin. Suuret kertomukset on jo ehditty julistaa kerrotuiksi. Yhteiskunta on kuitenkin edelleen rakenteiden, vallankäytön, yhteiskuntaryhmien ja yksilöiden ja yhteisöjen maailma, jossa kasvatus ja sivistys

uusintaa ja kehittää ihmistä. Yhteiskunnassa on vielä olemassa runsaasti pysyviä tai hyvin hitaasti muuttuvia instituutioita, joissa ihmiset toimivat.

Monet etujärjestöt, tässä tarkastellaan erityisesti ammattiyhdistysliikettä, pitävät edelleen yllä kertomusta turvallisuudesta ja jäsenten yhteenliittymisestä omien asioidensa ajamiseksi. Järjestöt nojaavat tehtävässään jäsentensä kokemaan turvallisuuden tarpeeseen ja yhteistyön etuun. Ne toimivat jäsentensä sosiaalisen pääoman kasvattamiseksi, heidän elämisen vapauttaan tukien, toisin sanoen vapauttaen. Sivistystyön perustuminen kollektiivisen intressin ylivaltaan johtaisi sivistystyön järjestökeskeisyyteen, jäsentensä sivistyksellisten tavoitteiden tukahduttamiseen.

Tutkijat ovat varsin yleisesti nähneet yhteiskuntamme kehityksen yksilöllisyyden kasvun leimaamaksi. Mutta millaista tuo yksilöllistyminen on? Yhden mahdollisen kehikon ilmiön ymmärtämiseksi tarjoaa Risto Eräsaari (1995, 170). Hän määrittelee yksilöllisyyden modernin yhteiskunnan kahtena kehityslinjana. Toisaalta kysymys on yksilöllistymisestä, jossa yksilön itsenäisyyden alue vahvistuu ajallisesti, paikallisesti ja institutionaalisesti. Aktiivinen kansalaisuus, joka on eurooppalaisen ”valtautumisen” ydinmantra, heijastaa ehkä osaltaan tätä muutosta. Toinen kehityslinja koskee sosiaalista yksilöllistymistä. Tätä linjaa edustaa yhteisöllisistä rakenteista sekä kollektiiveista eli turvatuista ja varmoista kiinnikkeistä irtautuminen. Kyseistä muutosta kuvastaa ammattiyhdistystoiminnan kentällä osallistuminen ammattijärjestöjen toimintaan. Jäsenten osallistuminen ammatillisten järjestöjen toimintaan on vähentynyt kahdessakymmenessä vuodessa rajusti. Vuonna 1981 21 % jäsenistä osallistui vähintään kerran ammatillisen järjestön toimintaan. Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksen mukaan osuus on tällä vuosituhannella enää 8 % (Hanifi 2004).

Muutosta järjestösidonnaisuudessa voidaan tarkastella myös järjestömuotoisen sivistystyön tuottamana hyötynä koulutukseen osallistuvalla jäsenelle, organisaatioille ja yhteiskunnalle. Vaikka vapaa sivistystyö ankkuroiduu ”sivistykseen sinänsä”, ei valistukseen kytkeytyvä aatteellisuus ole kiistänyt koskaan koulutuksen hyödyn tavoittelua. Kyse on ollut, kuten Juha Manninen (2000, 65) ruotsalaiseen filosofiaan Sven-Erik Liedmaniin nojaten toteaa, yleisen inhimillisen ulottuvuuden (humanistisen arvopohjan) yhdistämisestä tieteen, tekniikan

ja talouden järkiperaisyyteen. Tämä tieteellisyyden korostus on ollut opetuksen perusta useimmissa kansanopistoissa, joissa se on yhdistetty yhteiskunnallisuuden ja käytännön taitoihin. Kansanopistotoiminnassa ammatilliset valmiudet ja yleissivistys ovat kulkeneet käsi kädessä. Hallinnolliset ja lainsäädännölliset raja-aidat ovat kuitenkin pirstoneet tätä kansanopistojen toiminnalle luontaista kokonaisvaltaisuutta.

Kansalaistoiminnan mahdollisuuksia selvittänyt Jorma Turunen (2005, 28–30) arvioi, että ajan myötä kansalaiskasvatus tai aktiivista kansalaisuutta tukeva toiminta on kuihtunut vähäiseksi: ”Koko perinne on hiipunut, vaikka vapaan sivistystyön organisaatiot ovat edelleen voimakkaita ja antavat kehittämiselle hyvän pohjan”. Hänen mukaansa niin sanottujen puolueettomien aikuiskasvatusoppilaitosten ja -järjestöjen sitoutuminen aktiivisen kansalaisuuden edistämiseen ja kehittämiseen on ollut vähäistä. Kansalaisyhteiskunnan toiminta markkinoiden ja valtion toiminnan yhteiskunnallisena tasapainottajana uhkaa hiipua, kun yhteydet poliittiseen ja järjestölliseen kasvatukseen heikkenevät. Muodollinen aikuiskasvatus on usein luonteeltaan epäpolitisoitunutta. Aktiivista kansalaisuutta edistämään tarkoitettu aikuiskasvatus ei tästä syystä juurikaan kytkeydy poliittiseen toimintaan. Raja-aidat niin aikuiskasvatuksen ja poliittisen toiminnan kuin institutionaalisen ja järjestöllisen aikuiskasvatuksen välillä ovat Turusen mukaan hyvin selvät ja pysyvät.

3. Arvot ja arviot

Vapaalla sivistystyöllä on väkevät historian juurruttamat siteet suomalaiseen kansalaisyhteiskuntaan. Järjestöjen ja niiden jäsenten sivistystarpeet ovat kultivoineet suomalaisesta järjestökentästä myös vahvan sivistystyön alueen. Osa järjestöistä tekee kasvatustyötä varsinaisena tehtävänä. Näitä järjestöjä Urpo Harva (1968, 118–120) nimittää varsinaisiksi kansansivistysjärjestöiksi. Työväen Sivistysliitto ja muut sivistysjärjestöt edustavat näitä *varsinaisia kansansivistysjärjestöjä*. Järjestöjä, jotka tekevät kasvatustyötä muun kuin varsinaisen päämääränsä toteuttamiseksi, Harva nimittää *epävarsinaisiksi kansansivistys-*

järjestöiksi. Ne voivat itse määritellä kasvatustavoitteensa ja konkreettisen koulutuksensa sekä määritellä siihen osoitetut voimavarat. Harva katsoo järjestöjen koulutustoiminnan olevan sidoksissa niiden perimmäisiin tarkoituksiperiin sekä jäsentensä kehittämiseen omia tarkoituksiperiään vastaavasti. Harva kutsuu tällaisia järjestöjä kuvaavasti *itsekasvatusyhteisöiksi*. Näiden itsekasvatusyhteisöjen järjestömuotoinen sivistystyö oli myös eräs Aulis Alasen tutkimuskohteista. Hän pohtii useissa kirjoituksissaan (esim. Alanen 1970; 1986) eri näkökulmista järjestön sivistystavoitteiden ja järjestön jäsenen sivistystarpeiden kohtaamista käytännössä. Alanen otti kantaa jäsenten, opiskelijoiden puolesta ja näki opiskelijoiden yksilölliset opiskelumotiivit ensisijaisina ja alistamattomina järjestön ideologisille tavoitteille. Hän pohti järjestöllistä sivistystyötä vapausnäkökulmasta ja korosti yksilöllisyyttä vastapainoksi organisaation kollektiivisuudelle.

Timo Toiviainen (2002) kehitti Alasen ajatuksia analysoidessaan koulutuksen ja sivistystyön suhdetta kolmannen vuosituhannen alussa. Hänen mukaansa sivistystyö on koulutukseen verrattuna ”superyksilöllistä” juuri siksi, että siinä yksilö saa asettaa itse oppimisensa tavoitteet. Tästä näkökulmasta katsoen koulutus on massahyödyke. Hän (mt. 169) toteaa:

Mutta minkä tahansa sivistyspääoman arvo on rajoitettu, ellei sitä jaeta muiden ihmisten kanssa. Näin ollen sivistystyö lähtee kasvamaan yksilöstä, mutta saa varsinaisen merkityksensä vasta yhteisössä.

Näin hän kytkee sivistystyön yksilöllisen lähtökohdan toiminnan mielen ja merkityksen synnyttävään yhteisöllisyyteen. Toiviaisen ajattelu on Alasen tapaan yksilölähtöistä yhteisöllisyyttä. Alasen (1986, 245) mukaan sivistysjärjestöjen toiminnassa erilaiset arvot, eli kokonaispersoonallisuuden kehittäminen, omaehtoisuus, opinnollisuus, harrastusopinnot ja yhteiskunnallinen kasvatus-tehtävä ja itsesäätelyn vapaus näkyivät 1980-luvulle asti. Hän toteaa vapaan sivistystyön arvolähtökohtien säilyneen samoina, saaden ajan kuluessa kuitenkin uusia merkityksiä ja tulkintoja (ibid. 66). Johtavana päämääränä Alasen mukaan on edelleen humanismin mukainen persoonallisuuden kehittäminen sekä sivistystehtävä. Järjestömuotoisessa sivistystyössä tämä tehtävä kohdistuu sekä järjestön tavoitteiden edistämiseen yhteiskunnassa että sen sisäisen toiminnan kehittämiseen ja uusintamiseen.

Vapaan sivistystyön arvolähtökohtien esitettiin 1990-luvullakin liittyvän kiinteästi humanismiin ja demokratiaan (Tuomisto 1994, 75, 84–85). Sivistystyön keskeisenä tarkoituksena on ollut yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentäminen ja sivistyksellisen tasa-arvon edistäminen. Jukka Tuomiston mukaan ihmisen vapauttaminen edellyttää sellaista sosiaalista yhteisöä tai organisaatiota, joka laatii omaehtoisesti vapaan sivistystyön toiminnan tavoitteet, sisällöt ja toimintamuodot. Vapaan sivistystyön arvoisältöisiksi lähtökohdiksi on edelleen nostettu uuden vuosituhannen vaihteessa moniarvoisuus, tasa-arvo ja kansanvaltaisuus (esim. Pantzar 1999, 305; Tuomisto 1999, 39–50). Uuden vuosituhannen alussa edellä määritellyt vapaan sivistystyön arvolähtökohdat ovatkin yhä päteviä. Esimerkiksi Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestön visio (2005) vuodelle 2005 sisältää kaikki nuo elementit.

4. Järjestösidonnaisuuden ihanuus ja kurjuus

Sivistysjärjestöjen ja opistojen järjestösidonnaisuudella on arvioitu olevan monia etuja. Alasen (1970, 137–142) ja Tuomiston (2003, 54–55) arvioihin nojaten ja niitä täydentäen voidaan esittää, että opiskelijoiden rekrytointi on ei-sidonnaista sivistystyötä helpompaa ja halvempaa. Kun jäsenet kokevat järjestön omakseen, on kynnys osallistua koulutukseen matalampi kuin avoimeen tarjontaan osallistuminen. Edelleen järjestöt kykenevät määrittelemään jäsentensä koulutustarpeet avointa tarjontaa täsmällisemmin. Järjestöt voivat julkisten yhdyskuntien instituutioita joustavammin organisoida koulutusta jäsenilleen. Opetuksen järjestämisen etuna on osanottajakunnan avointa tarjontaa yhteisempi tausta, kokemusmaailma sekä intressien suuntautuminen. Järjestösidonnainen sivistystyö rekrytoi usein opettajansa omasta vaikutuspiiristään. Kun tähän vielä lisätään järjestösidonnaisen koulutuksen edullisuus osanottajalleen, näyttäytyy järjestösidonnaisuus varsin käyttökelpoisena sivistystyön muotona. Järjestösidonnaisuuden varjopuolina on usein mainittu sivistystyön kohdistuminen pääosin aktiivijäseniin rivijäsenten koulutustarpeiden jäädessä taka-alalle. Asiantilaa on perusteltu järjestön edunvalvontatehtävillä sekä

tarpeella vahvistaa organisaatiossa aktiivisesti toimivan jäsenistön osaamista. Varjopuolena on nähty myös mahdollinen sivistystyön tiukka ideologinen sidos, joka asettaa rajoja jäsenen todellisuuden hahmottamiselle koulutusprosessissa. Myös järjestöjen sivistystyön päällekkäisyys on Alasen (1970) mukaan ongelma. Järjestöt toteuttavat tahoillaan samantyyppistä koulutustoimintaa resursseilla, jotka voisivat yhteisesti koordinoitua koulutuksessa olla tehokkaammassa käytössä. Alanen näkee järjestöllisen sivistystyön rajoitteena myös järjestöjen keskinäisen kilpailun määrällisistä tuloksista. Seurauksena voi olla koulutustoiminnan laadullinen heikentyminen. Alanen kiinnitti huomiota myös järjestöjen sivistystyön jäsenten vapautta tukahduttavaan ilmiöön, *järjestökeskeisyyteen*. Hänen mukaansa opintotoiminta on sitä järjestökeskeisempää, mitä enemmän opiskelijain opiskelun eteneminen ja yksilölliset tavoitteet alistetaan järjestön ideologisille ja muille erityispyrkimyksille sekä järjestön säilymiselle ja vahvistumiselle (ibid. 146). Hän ei kuitenkaan torjunut sivistystyön järjestöllisiä intressejä.

Pohdittaessa järjestömuotoisen sivistystyön ja järjestön jäsenten sidosta, on syytä muistaa, että jäsenyys ei ole staattinen ilmiö. Erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa järjestöt sitovat jäseniään erilaisella intensiteetillä. Järjestöjen oma sivistystyökin vaihtelee järjestön sisäisten tarpeiden ja siihen kohdistuvien ulkoisten paineiden mukaisesti. Järjestömuotoisen koulutuksen perustehtävä on sosiaalistaa liikkeen jäseniä liikkeen toimintaan, arvoihin ja tavoitteisiin riippumatta siitä, mikä suhde järjestöllä on ympäristöönsä. Jäsenten keskinäinen erilaisuus ja aktiivisuus järjestön toiminnassa vaikuttavat jäsensuhteen kiinteyteen ja suhteeseen järjestöön. Erilaiset tehtäväpositiot eriyttävät järjestöjen jäsenten koulutusta ja jäsenten suhdetta järjestöönsä. Esimerkiksi ammattiyhdistysaktiivien ja niin sanottujen rivijäsenten on todettu suhtautuvan ammattiyhdistystoimintaan erilaisiin strategioiden perustuen (Ilmonen & Kevätsalo 1995; Helin 2001).

Ammattiyhdistysaktiivit korostavat jäsenistön aktiivista toimintaa ja laajaa organisoitua toimintaa liitossaan. Rivijäsenet puolestaan korostavat liittonsa tuottamia palveluita. He ennemminkin toivovat asioita tehtävän heidän puolestaan kuin ovat valmiita itse toimimaan. Edellisistä tutkimuksista poiketen Metallityöväen Liiton jäsentutkimuksen (Antila 2002) mukaan sekä liiton ak-

tiivit että rivijäsenet korostivat ammattiyhdistysliikkeen perinteisiä perustehtäviä; turvallisuuden takaamista jäsenille, voimien yhteen kokoamista ja palkkauksesta ja työehdoista sopimista. Myös jäsenten samaistuminen järjestönsä arvoihin vaikuttaa järjestömuotoiseen sivistystyöhön. Metallityöväen Liiton jäsentutkimuksen perusteella sen jäsenet samaistavat omat arvonsa liittonsa arvoihin. Noin 70 % jäsenistä arvioi omat arvonsa suurin piirtein yhteneväisiksi liittonsa arvojen kanssa (ibid. 11). Kyseinen arvoyhtenäisyys vaikuttaa järjestön sivistystoimintaan ja sitä voidaan pitää yhtenä järjestömuotoisen sivistystyön etuna.

5. Ammattiyhdistyskoulutus järjestömuotoisena sivistystyönä

Ammattiyhdistyskoulutuksen rakenne, sisältö ja käytäntö ovat sidoksissa liikkeen valitsemiin jäseniä, työnantajia ja valtiovaltaa koskeviin toimintastrategioihin. Ammattiyhdistyskoulutus suuntautuu sekä vaikuttamiseen ulospäin että liikkeen vahvistamiseen sisäisesti (Taylor 2001, 7; Bridgford & Stirling 2000, 20). Näiden strategioiden avulla ammattijärjestö pyrkii rekrytoimaan jäseniä, suuntaamaan toimintaansa ja ohjaamaan toimintansa kokonaisuutta jäsenistä demokraattisiin päätöksentekoihin (esim. Waddington & Hoffmann 2000, 65–68; Ilmonen & Kevätsalo 1995, 212–217). Puuttumatta tässä sen tarkemmin ammattiyhdistysliikkeen toimintastrategioihin, voidaan todeta ammattiyhdistyskoulutuksen tehtävän olevan kaksoisluonteista. Se kohdistuu ensinnäkin organisaatioon ja yksilöön ja toiseksi liikkeeseen itseensä. Jälkimmäisessä tapauksessa se kytkeytyy myös liikkeen ulkopuolisiin voimiin.

Järjestösidonnaisuus saa sisältönsä työmarkkinainstituutioiden määrittä-mältä ammattiyhdistyskoulutuksen kentällä. Ammattiyhdistyskoulutuksella on omat institutionaaliset tehtävänsä liikkeen ja sen jäsenten sivistystyössä. Nämä tehtävät määritellään järjestön demokraattisessa päätöksenteossa ja koulutuksen suunnitteluprosessissa. Ammattiyhdistyskoulutus muodostaa toimintakentän, oppimisympäristön, jossa aiemmin määritellyt järjestöllisen sivistystyön edut ja rajoitukset kohtaavat. Edelleen ammattiyhdistyskoulutuksen kenttää voidaan

tarkastella valtakenttänä, jossa jäsenen osallistumista koulutukseen määrittävät hänen lisäksän työnantajat ja ammattiliitto. Työmarkkinaosapuolten koulutusta koskeva sopimus luo puitteet luottamusmiesten ja työsuojeluhenkilöstön koulutukselle sekä luo menettelytavat jäsenten koulutukseen osallistumiselle, eli työstä vapautukselle ammattiyhdistyskoulutukseen osallistumista varten.

Ammattiyhdistyskoulutuksen kentällä kohtaavat kolmen toimijan tavoitteet; ammattiliiton kollektiiviset koulutustarpeet, koulutukseen osallistuvan jäsenen omat kehitystavoitteet sekä koulutusorganisaation tavoitteet. Tällä kentällä syntyy jännitteitä eri toimijoiden tavoitteiden välillä ja niiden toteutumisessa koulutusprosessissa (esim. Moses 1990, 155–164; Newman 1996, 33–41; Bridgford & Stirling 2000, 20–22). Koulutuksen on siis luotava ja ylläpidettävä ja kehitettävä sellaista oppimista ja sosiaalista toimintaa, jossa liikkeen tavoitteet ja oppijan omat tavoitteet voivat yhdistyä ammattitaidolla johdetuksi vaikuttavaksi sekä uskottavaksi oppimisprosessiksi, eli järjestösidonnaiseksi sivistystyöksi. Järjestömuotoisen ammattiyhdistyskoulutuksen kentän reunaehtoja asettavat työnantajat, ammattiliitot, valtiovalta. Kentän keskeiset toimijat ovat jäsenet, opettajat, ja ammattiyhdistysorganisaatiossa toimivat palkatut työntekijät. Toimijoiden keskinäiset valtasuhteet ja intressit sekä pedagogisen ajattelun kehittyminen määrittävät sen, miten eri toimijoiden tavoitteet toteutuvat koulutuksen kentällä. Tällä kentällä selvitellään myös vapaalle sivistystyölle ominaista hyödyn ja ”puhtaan” sivistyksen suhdetta.

Ammattiyhdistyskoulutuksen kentällä on ajoittain pohdittu taustayhteisön, koulutusta tarjoavan opiston sekä sivistysjärjestöjen kesken koulutuksen tavoitteita sekä eri toimijoiden tavoitteiden toteutumista. On keskusteltu siitä, millä tavoin taustayhteisön tai ammattiliiton tavoitteet toteutuvat opistomuotoisessa koulutuksessa sekä mitä hyötyä koulutus ammattiyhdistyskollektiiveihin kentälle tuottaa. Ammattiyhdistysliikkeen kansanopistojen sivistystyön autonomia, jota Jukka Tuomisto (2003, 55) pitää järjestömuotoisen sivistystyön lähtökohtana, on näin noussut arvioinnin kohteeksi. Työväenliikkeen kansansivistysajattelussa vapaan sivistymisen idea ja hyötyyn tähtäävä idea on vanhaa perua. Ruotsin työväenliikkeen aatehistoriaa tutkinut Bernt Gustavsson (1991, 28–33) pukee tämän jaottelun sivistysideaan kuuluvaksi kahdeksi vastakkain asettuvaksi osaksi. Toisaalta sivistys ymmärretään vapaana päättymättömänä

prosessina ja toisaalta sivistys näyttäytyy konkreettisiin päämääriin tähtäävänä ja hyötynäkökohtia korostavana prosessina.

Metallityöväen Liiton koulutustoimintaa koskevat liittokokouspäätökset kuudelta liittokokouskaudelta (1983–2004) heijastelevat osin samaa jaottelua. Päätöksiä analysoitaessa voidaan tunnistaa kaksi koulutuksen tehtävään ja suuntaamiseen liittyvää linjausta. Ensimmäinen on kollektiivisuuteen perustuva, liiton kaikkien osa-alueiden vahvistamiseen liittyvä tehtävä ja yksilön tai jäsenen persoonallisiin kasvutarpeisiin liittyvä koulutustehtävä. Toisen linjauksen tavoitteet ovat kollektiivisen subjektin, liikkeen ja sen osa-alueiden, kehittymistavoitteiden huomioiminen sekä liikkeen yksittäisen jäsenen, individuaalisen subjektin, oppimistarpeiden tyydyttäminen.

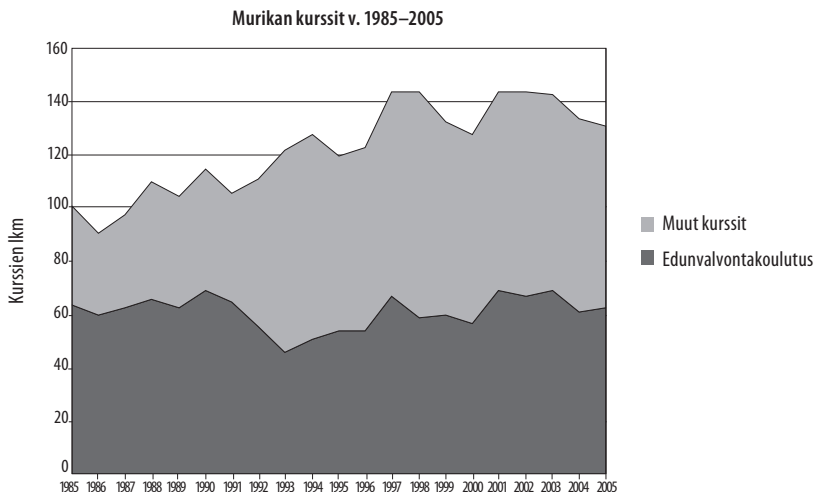
6. Neljä näkökulmaa järjestösidonnaisuuden muutokseen

Peruskysymys voidaan asettaa seuraavasti: miten koulutukseen osallistuvan jäsenen ja koulutusta järjestävän organisaation suhde on rakentunut? Kysymykseen voidaan etsiä vastausta tarkastelemalla konkreettisia koulutuksen sisältöön, rakenteeseen, pedagogiikkaan ja ideologiseen sidokseen liittyviä muutoksia yksilö-organisaatio-ulottuvuudella. Määrittelen seuraavassa tämän ulottuvuuden muutosta ammattiyhdistyskoulutuksen kentällä viimeisen kymmenen vuoden ajanjaksolla.

6.1. Tehtäväkohtaisuudesta työelämävalmiuksiin

Ammattiyhdistyskoulutuksen järjestösidonnaisinta aluetta ovat luottamusmiesten, työsuojeluvaltuutettujen ja järjestötehtäviä hoitavien jäsenten koulutusalueet, eli niin sanottu tehtäväkohtainen ammattiyhdistyskoulutus. Koulutuksen sisällön ydintä ovat lainsäädäntö, sopimukset ja säännöt, yritystalous sekä eri luottamustehtäviin liittyvät menettelytavat. Näitä sisältöjä täydentävät neuvottelu-, vuorovaikutus- ja puhetaidot. Tästä kokonaisuudesta edunval-

vontakoulutus on työmarkkinajärjestöjen koulutusta koskevan sopimuksen nojalla työnantajan maksaman ansionmenetyksen piirissä. Muun ammattiyhdistyskoulutuksen aluetta ovat muun muassa vuorovaikutustaidot, viestintä, tietotekniikka, ammattiyhdistystietous, elämäntapa- ja ihmissuhdeasiat, työorganisaation kehittäminen, eli koulutus, joka on vähemmän sidoksissa ammatiliiton edunvalvontatehtävään. Edunvalvontakoulutus, eli luottamusmiesten ja työsuojeluhenkilöstön koulutus, on järjestösidonnaisuudeltaan muuta ammattiyhdistyskoulutusta tiukemmin sidoksissa järjestön tavoitteisiin. Niinpä ammattiyhdistyskoulutuksen järjestösidonnaisuuden muutosta voidaan tarkastella edunvalvontakoulutuksen ja muun ammattiyhdistyskoulutuksen suhteen muutoksen avulla. Kuviosta 1 käy ilmi Metallityöväen Murikka-opiston kurssitarjonnan kehitys.



KUVIO 1. Edunvalvontakoulutus ja muut kurssit Murikka-opistossa vuosina 1985–2002

Metallityöväen Murikka-opiston toteutuneen koulutuksen kurssimäärien tarkastelu absoluuttisina lukuina kuvattu osoittaa sen, että edunvalvontakoulutus on säilynyt varsin vakiona vuosien saatossa. Samalla muut ammattiyhdistys-

koulutuksen sektorit ovat kasvattaneet voimakkaasti osuuttaan. Tämä muutos kuvastaa järjestösidonnaisuuden muutosta ja koulutuksen laajenemista tehtäviä hoitavien jäsenten ryhmistä laajempiin jäsenpiireihin.

Ammattiyhdistyskoulutuksen muutos, koulutustarjonnan laajeneminen, on luonut jäsenille entistä enemmän mahdollisuuksia itsensä kouluttamiseen ammattiyhdistyskoulutuksessa. Opiston koulutuksessa ammattiyhdistystoiminnan vaatimien taitojen ja toisaalta yleisten työelämän vaatimien taitojen samanaikainen tarjonta näyttää vastaavan Rinteen ja kumppaneiden (2000, 174–179) kuvaamaa työkalifikaatioiden ja muun elämän alueiden taitojen yhdentymistä ja sosiaalisten taitovaatimusten yleistymistä työmarkkinoilla. Kansanopistomuotoisen ammattiyhdistyskoulutuksen sisältöä voidaan analysoida kurssien opetussuunnitelmien ja lukujärjestysten määrittelemien tavoitteiden ja kursseilla tavoiteltujen valmiuksien eli kompetenssien avulla. Nordhaug (1994) määrittelee kompetenssin niiksi tiedoiksi, taidoiksi ja kyvyiksi, joita työntekijät käyttävät tai voivat käyttää työsuorituksissa. Hän luokittelee metakompetensseiksi esimerkiksi oppimiskyvyn, analysointikyvyn, luovuuden, vieraan kielen ja kulttuurin hallitsemisen. Edelleen metakompetensseja ovat kyky havaita ja käsitellä ympäristön signaaleja ja tapahtumia, kyky suvaita ja hallita epävarmuutta, kyky kommunikoida, yhteistyötaidot, neuvottelutaidot ja kyky sopeutua muutoksiin. Näille metakompetensseille on tyypillistä yleisyys ja kantajasisidonnaisuus. Metallityöväen Murikka-opiston kurssien opetussuunnitelmien ja lukujärjestysten analyysi paljastaa, että opetuksen tavoitteeksi on asetettu tehtäväkohtaisen osaamisen ohella mitä suurimmassa määrin opiskelijoiden metakompetenssien kehittyminen. Koska nämä kompetenssit ovat käyttökelpoisia järjestöelämän ulkopuolellakin, voidaan päätellä, että järjestösidonnainen ammattiyhdistyskoulutus varustaa jäseniä järjestön omaa tarvetta laajemmin tiedoin ja taidoin.

6.2. Sivistystyön ideologinen sidos heikentyy

Toinen näkökulma järjestösidonnaisuuden muutokseen käsittelee järjestömuotoisen sivistystyön ideologista sidosta. SAK:lainen ammattiyhdistysliike

ja Metallityöväen Murikka-opisto yhtenä sen opistoista on ymmärtänyt itsensä perinteisesti osaksi suomalaista työväenliikettä. Vielä 1980-luvulla sillä oli työväenluokan yhtenäisyyttä korostava asenneilmasto. Ammattiyhdistyskoulutuksen tehtävänä on ollut välittää työväenliikkeen perusarvoja (Metallityöväen liiton liittokokous 1983). Ammattiyhdistyskoulutuksen lähtökohtina on pidetty liiton tavoitteita, työväenluokan arvomaailmaa ja ammattiyhdistysliikkeen toimintaperiaatteita (Metallityöväen liittokokouksen päätökset 1987). Metallityöväen Liiton liittokokouspäätöksissä, jotka linjaavat liiton toimintaa nelivuotiskaudeksi eteenpäin, ei enää 1990-luvulla ole määritelty ammattiyhdistyskoulutuksen yhteyttä suomalaiseen työväenliikkeeseen eikä työväenluokkaan. Taustalla voidaan olettaa olevan suomalaisen yhteiskunnan poliittisen aktiivisuuden hiipumisen, kommunismin romahduksen sekä keskusjohtoisen tespolitiikan muuttumisen ennakoivan edunvalvonnan ja paikallisen sopimisen myötä. Ammattiyhdistyskoulutuksen ideologinen yhteys korkeimmalla päätösten tasolla on jätetty määrittelemättä, vaikka liikkeen poliittinen toimintakäytäntö ja yhteistyökumppanit ovat säilyneet kutakuinkin ennallaan. Tällä muutoksella on ollut vaikutuksensa järjestösidonnaisuuteen, yksilöllisyyden voidaan arvioida vahvistuneen kollektiivisen sidoksen heiketessä.

6.3. Ammattiyhdistyskoulutuksen järjestelmä löytyy

Ammattiyhdistysliikkeen koulutusjärjestelmä rakennettiin 1970-luvun alussa selkeäksi nousujohteiseksi kaikki koulutustasot kattavaksi systemaattiseksi järjestelmäksi. Koulutustoiminta oli keskitettyyn aineistojen tuottamiseen ja paikalliseen ohjaukseen pohjautuvaa. Jäsenten koulutus alkoi paikallisesti opintokerhoista ja lyhytkursseista ja eteni sitten opistotason koulutukseksi. Koulutuksen painopiste oli työpaikkojen edunvalvonnassa ja yhteiskuntapoliittisessa koulutuksessa. Tämä järjestelmä säilyi noin 1980-luvun puoliväliin saakka. Opintokerhojen suosion hiipuminen ja lyhytkurssien suosion kasvu muutti tosiasiallisesti järjestelmää ja mursi systemaattisen ammattiyhdistysperuskoulutuksen idean. Ilman systemaattista ohjausta tapahtunut alueellisen ammattiyhdistyskoulutuksen kasvu hajotti viimeistään 1990-luvulla nousujoh-

teisen koulutusjärjestelmän. Vain luottamustehtäviä hoitavien jäsenten koulutus noudattelee edelleen peruskoulutuksesta täydentävään koulutukseen kulkevaa polkua.

Uuden vuosituhannen alussa löyhä koulutusjärjestelmä tarjoaa jäsenille koulutustarjottimen, jolta he voivat valita tarpeisiinsa sopivaa koulutusta. Järjestelmän ohjaavuus on heikentynyt ja koulutuksen valinnaisuus on lisääntynyt. Henkilökohtaisten opintosuunnitelmien avulla on opistomuotoisessa koulutuksessa pyritty korvaamaan syntynyt ohjaavuusvaje. Työpaikoilla ammattiyhdistyskoulutukseen ohjaaminen on vähemmän systemaattista kuin vielä 1980-luvulla ja näyttäytyy yhä selkeämmin yksittäisten kurssien markkinointina, ei niinkään osaamisen kasvattamiseen tähtäävänä pitkäjänteisenä (valistus)työnä.

6.4. Opiskelija koulutuksen keskiöön

Järjestömuotoinen sivistystyö on aina kytkeytynyt jäsentensä elämismaailmaan. Opiskelija ei kuitenkaan aina ole ollut opetusprosessin keskiössä. Ammattiyhdistyskoulutuksessa noudatettiin 1970-luvulla varsin behavioristista koulutuksen toteuttamismallia. Tätä mallia toteutettiin eri teemoista pieniin jaksoihin rakentuneiden kurssikokonaisuuksien avulla. Ryhmätyön osuus oli lähinnä täydentävä. Opetuskeskustelu oli toki pääasiallinen opetusmenetelmä luokahuoneissa. Kognitiivisen pedagogisen ajattelun myötä 1980-luvulla ammattiyhdistyskoulutuksessa opiskelija siirtyi opetuksen keskiöön. Metallityöväen Murikka-opistossa opettajakunta paneutui tiedollisen ristiriidan herättämiseen, opetuksen alkusoluihin sekä opiskelijan ja opettajan kognitiivisten karttojen kohtaamiseen. Pitemmillä kursseilla tutkiva oppiminen kehittyi pääasialliseksi menetelmäksi. Opiskelijoiden itse tuottamaan tutkivaan opiskeluotteeseen perustuva ohjausmalli syveni. On vaikea tarkkaan määritellä, kuinka yksityiskohtaisesti opetus rakentui kognitiivisen pedagogiikan perusteille - suunta ja tahto olivat kuitenkin selviä. 1990-luvun alkupuolella opiston opetusta kehitettiin yhteistoiminnallisen oppiminen suuntaan. Oppimista pyrittiin edistämään ongelmakeskeisellä ja opiskelijan oman työympäristön huomioon otta-

valla opetuksella. Vaikka oppikirjamaista YTO-mallia ei käyttöön otettukaan, vahvistui opiskelijan asema opistokoulutuksen prosessissa. Tietotekniikan hallinnan systemaattinen kehittäminen ja sen integroiminen opistokoulutukseen mahdollisti tiedonhaun erilaiset menetelmät. Samalla prosessinomaisuus opiskelijoiden kirjoittamisessa lisääntyi. 1990-luvun puoliväliin tultaessa opiskelijoiden henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laatiminen yleistyi opiston pitkillä kursseilla ja osin myös lyhytkursseilla. Opiskelijan aseman vahvistuminen opetusprosessissa on tuonut tilaa opiskelijan omien oppimisteemaan liittyvien kokemusten ja ongelmien käsittelylle. Organisaation tavoitteet ohjaavat edelleen koulutussuunnittelua, mutta opetusprosessissa jäsenen yksilölliset tavoitteet ovat vahvasti esillä. Opiskelijoiden yhteistoiminta ja informaali toisilta oppiminen opistoympäristössä opiskelupäivän jälkeen luo edellytyksiä ylläpitää liikkeen yhteisöllisyyttä.

7. Vapaa sivistys, yksilö ja järjestö

Ammattiyhdistyskoulutuksessa yksilöllisyys on vahvistunut kollektiivisuuden kustannuksella. Tämä yksilöllisyys ei kuitenkaan ole, artikkelin alussa esiteltyä jaottelua noudattaen, eristäytyvää, atomisoitunutta ja yhteisöllisyydestä eristäytyvää yksilöllisyyttä, vaan yksilön kasvua yhteisöllisyydessä, yhteiskunnallista yksilöllistymistä. Tämä prosessi toteutuu kollektiivisen toiminnan, tässä tapauksessa ammattiyhdistyskoulutuksen, kentällä ja luo järjestön jäsenelle valmiuksia sekä järjestötoimintaan että sen ulkopuoliseen elämään.

Ammattiyhdistyskoulutus on luonteeltaan järjestösidonnaista. Järjestömuotoisen sivistystyön keskeinen ulottuvuus on sivistyminen vapaana prosessina ja sivistys hyötynä. Hyöty liittyy sekä järjestön että sen jäsenten kehittymiseen. Sivistys liittyy myös edellistä enemmän yksilön henkiseen kasvuun. Koulutus tuottaa hyötyä ammattiyhdistystoiminnan ulkopuoliseen elämään, sillä meta-kompetenssien sisältyminen koulutukseen näyttää tuottavan hyötyä sekä järjestön toimintaan että kantajasidonnaisina taitoina opiskelijan toimintaan laajemminkin.

Järjestömuotoisessa sivistystyössä on nykyään kyse kahdesta yhtä aikaa toteutuvasta prosessista, jotka eivät toteudu vastakkaisina, vaan pikemmin rinnakkaisina polkuina. Nämä prosessit ovat kollektiivin tavoitteiden toteutuminen koulutuksessa sekä yksilön itsensä määrittelemien tarpeiden vahvistuminen. Lähivuosien kehitys ammattiyhdistyskoulutuksessa on vahvistanut yksilön asemaa ja valinnanvapautta. Tämä yksilöllisyys on Eräsaaren (1995) yksilöllisyysjaottelua mukaillen yhteisöllistä ja itsenäisyyteen kasvamista.

Yksilöllisyys ammattiyhdistyskoulutuksessa on vahvistunut Aulis Alasen mietteissä olleen järjestökeskeisyyden kustannuksella. Vapaan sivistystyön järjestösidonnaisuus ammattiyhdistyskoulutuksessa näyttäytyy oman analyysini perusteella enemmän mahdollistavana kuin tukahduttavana. 1990-luvulta alkanut kehitys ammattiyhdistyskoulutuksessa on henkilökohtaistanut sekä koulutusvalintoja että oppimista. Järjestön tavoitteita toteutetaan ammattitaitoisesti ohjatussa osanottajalähtöisyyttä korostavassa opetusprosessissa.

Tähän kehitykseen sisältyy riski, joka koskee järjestön yhtenäisyyttä ja jäsenistön yhteisöllisyyden kokemista. Järjestöllisen koulutuksen laventuminen voi johtaa järjestön yhteisten tavoitteiden ja yhtenäisyyden heikkenemiseen ja yksilöllisten sekä paikallisten teemojen korostumiseen koko liikettä koskevien teemojen kustannuksella. Tällöin käsitys liikkeen yhteisistä tavoitteista ja tehtävistä voi hämärtyä ja korvautua yksilöllisillä toimintaperusteilla, mikä johtaisi kollektiivisen liikkeen voimattomuuteen ja jopa hajaantumiseen. Yksilöllisen vapauden ylikorostuminen voi johtaa järjestösidonnaisuuden ohenemiseen ja jopa sidoksen katkeamiseen.

Kirjallisuus

- Alanen, A. 1970. Vapaus ja sidonnaisuus vapaassa sivistystyössä. Teoksessa E. Karjalainen (toim.) Vapaan sivistystyön tavoitteet. Helsinki: Weilin & Göös, 132–154.
- Alanen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampere: Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23/1986.
- Antila, J. 2002. Turvallisuudesta on kyse. Raportti metallityöläisten jäsensuhteesta. Helsinki: Metallityöväen liiton tutkimustoiminnan julkaisuja.

- Beier, G. 1977. Elemente einer Theorie der gewerkschaftlichen Entwicklung. Autonomie, Function, Struktur und Aktion. Teoksessa U. Borsdorf & H.O. Hemmer & G. Leminsky & H. Markmann (eds.) *Gewerkschaftliche Politik: Reform aus Solidarität*. Köln: Bund-Verlag, 191–218.
- Bridgford, J. & Stirling, J. 2000. European System of Trade Union Education. Teoksessa J. Bridgford & J. Stirling. *Trade Union Education in Europe*. Brussels: ETUCO, 7–28.
- Eräsaari, R. 1995. Hyvinvointivaltion muodonmuutos. Teoksessa R. Eräsaari & K. Rahkonen (toim.) *Hyvinvointivaltion tragedia. Keskustelua eurooppalaisesta hyvinvointivaltiosta*. Tampere: Gaudeamus, 167–188.
- Gustavsson, B. 1991. Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930. Helsingborg: Wahlström & Widstrand.
- Hanifi, R. 2004. Yhdistystoiminta muuttaa muotoaan. *Hyvinvointikatsaus* 2/2004, 27–31.
- Harva, U. 1968. Systemaattinen kasvatustiede. Helsinki: Otava.
- Helin, J. 2001. Edunvalvonnan etujoukko. Luottamusmiesraportti. SAK:n järjestötutkimus 2000. Helsinki: SAK.
- Ilmonen, K. & Kevätsalo, K. 1995. Ay-liikkeen vaikeat valinnat. Helsinki: Palkansaajien tutkimuslaitos, tutkimuksia 59.
- Manninen, J. 2000. Valistus ja kansallinen identiteetti. Aatehistoriallinen tutkimus 1700-luvun Pohjolasta. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, historiallisia tutkimuksia 210.
- Metallityöväen Liitto ry: Liittokokousten päätösasiakirjat vuosilta 1983–2004.
- Moses, J.A. 1990. *Trade Union Theory from Marx to Walesa*. Oxford: Berg.
- Newman, M. 1996. *The Third Contract. Theory and practice in trade union training*. Sydney: Steward Viktor Publishing.
- Nordhaug, O. 1994. *Human Capital in Organizations. Competence training and learning*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Pantzar, E. 1999. Edistääkö informaatioyhteiskunta sivistystä. *Aikuiskasvatus* 19 (4), 99–106.
- Rinne, R. & Salmi, E. 2000. *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Taylor, J. 2001. *Union Learning. Canadian labour education in the twentieth century*. Toronto: Thompson.
- Toivainen, T. 2002. Vapaan sivistystyön visiot. Castrenilaista laatuviiniä uusissa tammitynnyreissä. Helsinki: Helsingin kaupungin suomalainen työväenopisto.
- Tuomisto, J. 1992. Aikuiskasvatuksen perusaineiksia. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja B 2/92.
- Tuomisto, J. 1999. Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä – uudet tehtävät ja vaatimukset. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 23–55.
- Tuomisto, J. 2003. Vapauden kaipuu sivistyksessä. Teoksessa V. Riikonen (toim.) *Valistuksesta tietämysyhteiskuntaan*. Helsinki: Kansanvalistusseura & Opintotoiminnan keskusliitto, 45–80.

- Turunen J. 2005. Think Tankit ja poliittiset säätiöt Euroopassa. Esityksiä suomalaisista toteuttamismalleista. Oikeusministeriön julkaisu 4/2005. Edita Prima Oy.
- Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö VSY 2000. Vapaan sivistystyön visio 2005. Pietarsaari: Forsberg.
- Voionmaa, V. 1939/1991. Työväen sivistysliikkeen perusteita. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvat. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 232–241.
- Waddington, J. & Hoffman, R. 2000. Trade Unions in Europe, facing challenges and searching for solutions. Brussels: ETUI.

Aikuisten opiskelu,
opinnot ja opettaminen

Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotyö

– Aulis Alanen opintokerhotyön tutkijana ja kehittäjänä

Jukka Tuomisto

1. Lähtökohdat

Aulis Alasen pitkäaikaisena mielenkiinnon kohteena oli sivistysjärjestöjen/opintokeskusten opintotoiminta ja sen tutkiminen. Kiinnostus juonsi ilmeisesti juurensa Alasen omista nuoruusaikaisista kokemuksista Isonkyrön Alapään nuorisoseurassa. Seuran vuonna 1947 julkaistu 50-vuotishistoriikki oli hänen ensimmäinen tutkielmansa¹. Sitten Alanen tutki sivistysjärjestöjen opintotoimintaa kolmenkymmenen vuoden ajan, 1960-luvun alusta 1980-luvun lopulle. Alaselle oli tyypillistä pitkäjänteisyys, hän kehitteli ja pohdiskeli alan keskeisiä ongelmia vuosikausia ja palasi niihin uudestaan ja uudestaan. Näkökulma ongelmaan saattoi olla aiemmasta poikkeava, analyysi syvällisempää ja tarkastelutapa ajankohtaisempi. Suomessa ei ole toista henkilöä, joka olisi tutkinut sivistysjärjestöjen toimintaa yhtä pitkään ja syvällisesti.

Alasen opintokerhotutkimus käsittää kolme itsenäistä monografiaa ja joitakin artikkeleita. Ensimmäisenä valmistui tutkimus *Opintokerhotyön näköaloja* (1963), seuraavana väitöskirjatyö *Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotyö* (1969) ja viimeiseksi niin sanotun Okela-projektin (vuoden 1976 opintokeskuslain soveltamisen seurantatutkimus) loppuraportti *Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen* (1986). Ensimmäinen ja viimeinen olivat tilaustutkimuksia, mut-

¹ Aulis Alasen vuonna 1989 ilmestyneessä juhlakirjassa puhutaan virheellisesti sata-vuotishistoriikista (s. 165). Kysymys oli 50-vuotishistoriikista. Alanen korjasi tämän virheen myöhemmin, mutta se ei ehtinyt enää kirjaan.

ta myös väitöskirja perustui ensimmäisen tutkimuksen pohjalle ja aineistolle. Kaikissa mainituissa tutkimuksissa Alanen analysoi opiskelun julkilausuttujen tavoitteiden ja käytännön toiminnan yhteyksiä ja ristiriitoja ”opinnollisuuden” näkökulmasta. Koska aikaisempi opintokerhotyö ja -tutkimus luovat pohjaa myös Aulis Alasen tutkimuksille, niin aluksi luodaan lyhyt katsaus opintokerhojen alkuvaiheisiin ja varhaisimpaan tutkimukseen.

2. Opintokerhotoiminnan alkuvaiheet

Ensimmäiset yritykset opintokerhotyön käynnistämiseksi tehtiin jo autonomian ajalla, mutta vasta 1920-luvulla toiminnasta tuli jäsenytyneempää. Syynä tähän oli kansansivistysjärjestöjen edustajista muodostetun Valtion luentolautakunnan perustaminen vuonna 1920 (vuodesta 1946 Valtion kansansivistyslautakunta). Se sai tehtäväkseen päättää valtion vuosittain jakaman määrärahan myöntämisestä eri järjestöille opintopiiritoimintaa varten (Karjalainen 1970, 194). Käsite opinnollisuudesta vapaan sivistystyön yhtenä keskeisenä periaatteena alkoi hahmottua jo 1920-luvulla. Karjalainen (1970, 26) on luonnehtinut kehitystä seuraavasti:

Maamme vapaassa kansansivistystyössä on nähtävissä hitaasti etenevänä mutta selvänä kehityspiirteenä opintoharrastusten yhä keskeisemmälle sijalle asettaminen ja tilapäisluontoisten valistus-, ajanviete- ym. tilaisuuksien kasvatuksellisen ja sivistyksellisen merkityksen kritikoiminen.

Liakka havaitsi tämän kehityssuunnan jo vuonna 1916 ja piti sitä ilahduttavana (Liakka 1916, 2). Alasen mukaan (1986a, 59) Castrénin ajattelussa itsekasvatuksen käsite määrittyi myös ytimeltään opinnolliseksi: jatkuvaan kehittymiseen pyrkivä sivistysharrastus edellytti suunnitelmallisesti etenevää ja kokonaisuudeksi rakentuvaa oppimista, ”vakavaa opiskelutyötä” (mt., 65, 53, 89, 192–193). Suurin piirtein samaa tarkoitti Wuorenrinne, kun hän vaati 1920-luvun lopulla kansansivistystyön kehittämistä ekstensiivisestä (määrällisestä) intensiiviseen (laadulliseen) suuntaan (Wuorenrinne 1952, 33–45).

Vaikka kansalais- ja työväenopistojen sekä kansanopistojen valtioapulait säädettiin jo 1920-luvun puolessavälissä, oli sivistysjärjestöjen opintokerho- ja luentotoiminnan tyytyminen pitkään varsin mitättömään, eduskunnan vuosittain valtion tulo- ja menoarviossaan hyväksymään määrärahaan. Ennen viime sotia tehdyt ehdotukset opintokerhotoiminnan valtionapujärjestelmän parantamiseksi eivät johtaneet tuloksiin.

Vuoden 1950 opintokerhokomitea

Heti sotien jälkeen – lokakuussa 1946 – valtioneuvosto asetti komitean tutkimaan opintokerhotyötä vapaan kansansivistystyön muotona sekä tekemään ehdotuksia siitä, millä tavalla valtion olisi sitä kehitettävä ja avustettava sekä laatimaan ehdotuksen opintokerholaiksi (Komitean mietintö 1950:2, 3). Komitean puheenjohtajana toimi Arvi Hautamäki Työväen Sivistysliitosta. Komitean mukaan ”Opintokerho on siis yhteenliittymä, jonka päätarkoituksena on jäsentensä opinnollisen tarpeen tyydyttäminen yhteisopiskelun avulla” (mt. 90). Komitea esitti opintokerhojen tunnusmerkiksi yhdeksän kriteeriä, esimerkiksi opiskelun säännöllisyyttä, jatkuvuutta, suunnitelmallisuutta, opinnollisuutta sekä menetelmällistä sopivuutta.

Komitea teetätti Yhteiskunnallisen Korkeakoulun yhteiskuntatieteellisessä tutkimuslaitoksessa tutkimuksen *Opintokerho sivistystarpeen tyydyttäjänä*. Tutkimuksen johtajana toimi juuri kansansivistysopin professoriksi (1946) nimitetty Urpo Harva. Tutkimus oli yksinkertainen kyselytutkimus ja yleisselvitys opintokerhotoiminnan silloisesta tilanteesta. Tutkimusraportti julkaistiin vuoden 1950 opintokerhokomitean mietinnön liitteenä (Komiteanmietintö 1950:2, 127–156).

Komitean kommenteista huokuu jonkinlainen epäily opintokerhojen todellista opinnollisuutta tai opintojen tietynlaista yksipuolisuutta ja poliittisuutta kohtaan. Pohtiessaan osallistujien motiiveja komitea toteaa muun muassa seuraavaa:

Tutkimuksen tulos tukee sitä kerhotyöstä tehtyä havaintoa, että ulkoiset vaikuttimet usein antavat ensimmäisen sysäyksen opintokerhotoimintaan, ilman että siten tun-

nettaisiin saatavan tyydytetyksi jokin tietoisesti tajuttu henkinen tarve. Erityisesti toveripiirin taholta saadulla esimerkillä tai arvovaltaa omaavan henkilön antamalla kehoituksella näyttää olevan huomattava merkitys. (mt. 1950:2, 85)

Yllä esitetyn voi tulkita epäluottamuslauseena yksilöiden itsenäiselle ajattelukyvyllä ja pumpuliin kätkeytyksi kritiikiksi työväenliikkeen sivistysjärjestöjä kohtaan. Kysymys voi toki olla näin realistisesta itsekritiikistä. Sen voi myös tulkita komitean jäsenten ylikriittisenä suhtautumisena opintokerhotoimintaa kohtaan ja varautumisena muiden mahdollisesti esittämään samankaltaiseen kritiikkiin.

Opintokerhokomitea halusi erottaa opintokerhot sellaisista harrastusryhmistä, joiden tarkoituksena ei ole jäsentensä tiedontarpeen vaan lähinnä toimintahalun tyydyttäminen. Niinpä opintokerhokomitea totesi, etteivät esimerkiksi laulukoorot, liikuntaryhmät, käsityöpiirit, soittokunnat ja näytelmäkerhot olleet sellaisenaan opintokerhoja, jotka voisivat saada valtionavusta opintokerholain perusteella. Komitea sulkee opintokerhotyön ulkopuolelle myös eriytyneen ammattiopetuksen. (Komiteanmietintö 1950:2, 95.)

Viihteellisyyden ongelma on seurannut opintokerhotoimintaa 1920-luvulta alkaen. Se vain korostui 1950-luvulla, kun monet käytännöllisten taitojen ja erilaisten esittävän taiteen muotojen harjoittaminen sekä liikuntaharrastukset alkoivat organisoitua opintokerhoiksi. Valtionhallinto ratkaisi asian niin, että esitys- ja suoritustaitoja harjoittavien kerhojen oli valtionapua saadakseen sisällytettävä harjoittelun ohella opetussuunnitelmaansa riittävästi kirjallisuuteen perustuvaa tietopuolista opiskelua.

Rajankäynti opintokerhojen ja muun yhteiskunnallisen toiminnan välillä ratkaistiin siis tietopuolisen opiskelun tavoitteisuuden ja järjestelmällisyyden perusteella. Jos nämä kriteerit eivät riittävästi täyttyneet, ryhmän ei tullut saada valtionapua. Suunnilleen samat kriteerit olivat tuolloin käytössä myös muissa maissa (Alanen 1963, 77).

Vuoden 1950 opintokerhokomitea käsittelee lyhyesti opintokerhojen merkitystä myös yhteisöelämän kannalta, lähinnä valtakunnallisen ja kunnallisen demokratian näkökulmasta. Komitea ei sen sijaan tarkastellut opintokerho-opiskelua sen yksilöille tuottaman sosiaalisen pääoman ja viihtyvyyden kannal-

ta. Komitea näki opintokerhot siis hyvin järjestösidonnaisena ja tavoitteellisena opintomuotona.

Komitean jäsenet tulivat joka tapauksessa vakuuttuneiksi opintokerhotoiminnan kehittämisen tarpeellisuudesta ja päätyivät suosittelemaan opintokerhojen valtionavun parantamista. Komitean ehdotuksessa esitettiin opintokerhoille 60 %:n ja kansantajuiseen tieteelliseen luentotoimintaan 75 %:n valtionapua. Lakia ei kuitenkaan koskaan hyväksytty eikä pantu täytäntöön.

3. Opintokerhotyön näköaloja – opinnollisuus opiskelun laadun kriteerinä

Pitkän odotuksen jälkeen sivistysjärjestöt saivat ensimmäisen lakisäätöisen valtionapujärjestelmänsä, kun vuonna 1964 säädettiin laki ja asetus opintokerhojen valtionavusta. Kuten nimi jo osoittaa laissa keskityttiin opintokerhotoimintaan, vaikka luennotkin kuuluivat valtionavun alaisuuteen. (Karjalainen 1970, 201; Alanen 1992, 65.)

Alanen (1963, 5) toteaa tutkimuksensa *Opintokerhotyön näköaloja* esipuheessa, että tutkimus on jatkoa Urpo Harvan johdolla vuonna 1947 suoritettulle kyselytutkimukselle, jossa selvitettiin opintokerholiikkeen silloista rakennetta ja toimintaa. Uuden tutkimuksen tarpeellisuutta hän perustelee seuraavasti:

Sen jälkeen on kerhotoiminta huomattavasti kasvanut ja muuttunut. Saadakseen nykytilanteesta tuoreisiin tietoihin perustuvan kokonaiskuvan pyysi Opintotoiminnan Keskusliiton, Työväen Sivistysliiton ja Svenska Studieförbundetin asettama yhteistoimikunta Yhteiskunnallisen Korkeakoulun tutkimuslaitosta suorittamaan uuden opintokerhotutkimuksen. (Alanen 1963, 5)

Näin myös tapahtui. Sekä Harvan että Alasen tutkimukset tehtiin siis Yhteiskunnallisen Korkeakoulun tutkimuslaitoksessa. Rahoittajana oli ensimmäisessä tutkimuksessa opetusministeriö ja jälkimmäisessä opetusministeriö ja valtion kansansivistyslautakunta.

Tutkimuksessaan Alanen toteaa, että opintokerhotyön tehtävänä on edistää jäsentensä opiskelupyrkimyksiä, mutta tarjota heille myös mahdollisuus viihtyisään yhdessäoloon (1963, 35). Tavoitteiden kahtalaisuutta ajatellen Alanen muotoili tavoitteita koskevan kysymyksen siten, että vastaajat saattoivat ilmaista sekä opinnollisia että viihtymistavoitteita. *Opinnollisia tavoitteita* edustivat muun muassa kouluopintojen tukeminen, ammattipätevyyden lisääminen, hyödylliset vapaa-ajan taidot sekä yleissivistyksen parantaminen. *Viihtymistavoitteita* olivat virkistävä vapaa-ajan vietto sekä yhdessäolo ja ajatusten vaihtaminen. Opintokerhojen jäsenten keskuudessa viihtymistavoitteet olivat keskeisiä. Virkistävän vapaa-ajan vieton mainitsi 49 % sekä yhdessäolon ja ajatusten vaihdon 36 % opiskelijoista. Opintokerho-ohjaajien kohdalla vastaavat prosenttiluvut olivat 36 % ja 55 %. Viihtymistavoitteet olivat suosituimmat vaihtoehdot kaikista mainituista kerhotoiminnan tavoitteista. Opintojärjestöt poikkesivat kuitenkin yllättävän selvästi toisistaan tavoitesuuntauksien perusteella. Alanen toteaa, että toiminnan opintokeskeisyys vaihtelee eri järjestöjen opintokerhoissa selvästi. (Mt. 36–38.)

Alanen (1963, 71) toteaa, että kysymys ”opintokerhotyön laatuvaatimuksista” on tullut esiin erityisesti rajankäynnissä opintokerhojen ja muiden harrastusryhmien välillä. Hän (mt. 78) korostaa tutkimusraportissaan opintokerho-opiskelun opinnollisuuden merkitystä ja vaatii tästä syystä opintojärjestöiltä opintokerhojen jatkuvaa ja systemaattista tulosten arviointia sekä ohjaajien pedagogisten valmiuksien parantamista. Hän toteaa (mt. 81) että ”...opintokerhotyön laadullisen tehostamiseen kuuluu myös toveriohjaajajärjestelmän jatkuva kehittäminen”. Samalla hän korostaa ”ihmisten välisen *vuorovaikutuksen* vaikutusta opiskelussa, koska se on jo sinänsä tehokasta *sosiaalista kasvatus-*” (kurs. JT). Hänen mukaansa tämä vuorovaikutus voi olla opintokerhoissa kiinteää ja syvällistä. Opintokerho voi näin parhaimmillaan vapauttaa jäseniään niistä epävarmuuden, voimattomuuden ja eristyneisyyden kokemuksista, joita sosiologiassa nimitetään vieraantumislmiöiksi (mt. 76–77). Alanen asetti

² Mielenkiintoista on, että Alanen puhui jo 1960-luvun alussa opiskelun ”laatuvaatimuksista”. Hän tarkoitti tällä suunnilleen samaa kuin opetuksen kehittelijät myöhemmin. Opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen ja oppimisen edistymisen seuraaminen oli tässä keskeisessä asemassa.

opintokerhotoiminnan sosiaaliset tavoitteet siis hyvin korkealle. Opintokerhojen opinnollisuutta ja laatua Alanen tarkastelee muun muassa tutkimalla opinnollista vuorovaikutusta, toimivaa osallistumista, käytettyjä opetusmenetelmiä sekä opintoihin valmistautumista (mt. 64–71). Hän tekee tutkimuksensa lopussa lukuisia kehittämis ehdotuksia, jotka liittyvät ensisijaisesti jo edellä mainittuihin opetuksen laadulliseen kehittämiseen, opinnollisen ja viihtymistavoitteen tasapainottamiseen ja ohjaajien pedagogisten taitojen kehittämiseen. Lopuksi hän toteaa, että ”osallistumisen laajentamisen ja opintotyön laadulliseen kehittämiseen on vähän mahdollisuuksia niin kauan kuin opintokerholiike toimii nykyisellä taloudellisella perustalla” (mt. 84).

On vaikea sanoa, mikä vaikutus Alasen tutkimuksella oli siihen, että laki ja asetus opintokerhojen valtionavusta hyväksyttiin 1964. On hyvin todennäköistä, että se tuki osaltaan lain hyväksymistä. Vuonna 1965 voimaan tullut laki ja asetus tuotti kuitenkin sivistysjärjestöille pettymyksen. Opetusministeriö määräsi yksittäisen opintokerhon valtionavun enimmäismääräksi (vuonna 1965) vain 32 markkaa. Myös opintokeskuksille myönnetty valtionapu oli hyvin vaatimaton. (Karjalainen 1970, 201–202.)

4. Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotyö – tutkimus aikuisten vapaista ryhmäopinnoista

Alasen vuonna 1969 valmistunut väitöskirja *Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotyö. Tutkimus aikuisten vapaista ryhmäopinnoista sosiaalisen osallistumisen muotona* liittyy saumattomasti tuolloiseen, melko yleiseen yhteiskuntatieteelliseen tutkimussuuntaukseen, jossa yhteiskunnan eri toiminta-alueita (esimerkiksi poliittista toimintaa, kirjastoa, joukkotiedotusvälineitä, vapaa-ajan harrastustoimintaa, aikuiskasvatusta) tarkasteltiin Yhdysvalloista vaikutteita saaneen sosiologisen osallistumistutkimuksen näkökulmasta. Empiiristen survey-tutkimusten avulla tutkittiin kuinka paljon ja ketkä osallistuivat mihinkin yhteiskunnalliseen toimintaan. Tarkoituksena oli löytää selitys sille, miksi toiset

osallistuvat aktiivisesti yhteiskunnallisiin toimintoihin, toiset eivät. Tutkimuksissa tuli yhdenmukaisesti ilmi osallistumisen kasautuminen hyvin koulutetuille ja sosiaalisesti hyvässä asemassa oleville. Tutkimukset liittyivät 1960-luvun lopulla käytyyn keskusteluun väestön aktivoinnista, (yritys)demokratian laajentamisesta ja tasa-arvon toteuttamisesta yhteiskunnassa.

Väitöskirjansa alussa Alanen kiittää professori Urpo Harvaa, Antti Eskolaa ja Yrjö Littusta tutkimuksensa suunnittelussa ja aineiston käsittelyssä saamastaan avusta. Erityiskiitoksen saa professori Antti Eskola, joka luki koko käsikirjoituksen ennen kuin se lähti esitarkastukseen. Virallisina esitarkastajina toimivat Urpo Harva ja Kosti Huuhka. Harva oli kansansivistysopin (vuodesta 1965 aikuiskasvatus) ensimmäinen ja tuolloin ainoa professori maassamme ja jälkimmäinen ensimmäinen kansansivistysopissa väitellyt yhteiskuntatieteiden tohtori (ks. Huuhka 1955). Alanen oli siten toinen kansansivistysopissa/aikuiskasvatuksessa väitellyt yhteiskuntatieteiden tohtori³.

Selittävinä muuttujina osallistumistutkimuksissa olivat yleensä yhteiskuntaluokat ja yhteiskunnan sosiaalista rakennetta kuvaavat muuttujat. Alasen näkökulma oli kuitenkin erilainen. Hän tarkasteli ryhmän ja ryhmädynamiikan vaikutuksia opintotoimintaan. Koska Alanen oli opiskellut sosiologian lisäksi psykologiaa ja sosiaalipsykologiaa oli ymmärrettävää, että häntä kiinnostivat erityisesti yksilö- ja ryhmädynaamiset kysymykset. Tästä syystä sosiaalipsykologian professoriksi juuri nimitetty (1966) Antti Eskola sopi erinomaisesti käsikirjoituksen esilukijaksi.

³ Kosti Huuhka väitteli (1955) yhteiskuntatieteiden tohtoriksi kansansivistysopin pääaineenaan, Alanen väitteli (1969) sen sijaan yhteiskuntatieteiden tohtoriksi aikuiskasvatus pääaineenaan. Tämä johtui siitä, että oppiaineen aikaisempi nimi kansansivistysoppi muutettiin vuonna 1965 aikuiskasvatukseksi. Mitään merkittävää sisällöllistä eroa oppiaineessa ei kuitenkaan tapahtunut. Toinenkin ero väitösten välillä oli, Kosti Huuhka väitteli vielä vanhassa YKK:ssa Helsingissä, Alasen väitös tapahtui sen sijaan jo Tampereen yliopistossa (1966) Tampereella, minne oppilaitos oli muuttanut vuonna 1960. Mainittakoon vielä, että Kosti Huuhka oli ensimmäinen YKK:ssa väitellyt tohtori. Hän oli kaiken lisäksi ei-ylioppilas, joten hänen väitöksensä liittyi monta erikoisuutta.

Yhteiskunnallinen konteksti

Alasen väitöskirja sijoittui ajallisesti 1960-luvun lopun kriittiseen, koulutuksen tavoitteisuutta ja merkitystä sekä ammatillista koulutusta korostavaan keskusteluilmapiiriin. Perinteinen vapaa kansansivistystyö joutui tällöin kriisiin, sillä omaehtoista vapaa-ajan opiskelua pidettiin tehottomana ja auttamattoman vanhanaikaisena; sehän ei tuottanut opiskelijalle mitään näkyvää ”hyötyä” esimerkiksi tutkinnon, sosiaalisen kohoamisen tai palkankorotuksen muodossa. Erityisen onnekkaasti hyötyajattelua ajoi 1960-luvun lopulla perustettu *Aikuiskoulutuspoliittinen yhdistys*, joka syytti perinteistä aikuiskasvatusta (vapaa sivistystyötä) tehottomuudesta, toiminnan vapaatavoitteisuudesta ja opetuksen ei-tutkinnollisuudesta (ks. Haapio & Toiviainen 1972, 8–10). Yhdistys halusi asettaa alalle tiukat tehokkuus- ja tutkintotavoitteet muun koulutusjärjestelmän mallin mukaisesti. Aikuiskasvatus tuli liittää muun koulutusjärjestelmän rinnalle, osaksi yleistä yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa. Yhdistys vaati komitean asettamista selvittämään ja selkiyttämään aikuiskasvatuksen asemaa yhteiskunnan koulutuspolitiikan osana⁴.

Opintokerho-opiskelu ja sen tavoitteet

Tutkimuksensa teoreettiseksi lähtökohdaksi Alanen (1969a) otti Talcott Parsonsin käyttämän käsiteparin: instrumentaalinen–ekspressiivinen. Sosiaalisessa osallistumisessa *instrumentaalinen* osallistuminen tarjoaa tilaisuuden etene- miseen, jonkin tietynasteisen tyydytyksen lykkäämistä ja ponnistelua vaativan asiatavoitteen toteuttamisessa. Tällaisella osallistumisella on siis välinelunne.

⁴ Aikuiskoulutuskomitea perustettiin vuonna 1971. Komitea otti nimekseen Aikuiskoulutuskomitea, koska se tarkasteli aikuiskasvatusta nimenomaan koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Sen asettaminen merkitsi käänteentekevää muutosta aikuiskasvatuksen kehittämisessä. Komitea tarkasteli ensimmäistä kertaa aikuiskasvatusta kokonaisuutena ja valtakunnallisen koulutuspolitiikan ja -suunnittelun osana. Alanen toimi komitean pääsihteerinä, joten hänen käsialansa näkyy selvästi komiteanmietinnössä. Komitea julkaisi kaksi mietintöä, Alanen kirjoitti ensimmäisen osan varsin itsenäisesti.

Ekspressiivinen toimintasuuntaus tähtää puolestaan vuorovaikutukseen, joka tarjoaa tilaisuuden miellyttävien tunnesuhteiden tuottamaan tyydytykseen ja muuhun välittömään mielihyvään. Kysymyksessä on siis välittömän mielihyvän ja tyydytyksen saavuttaminen itse vuorovaikutustilanteessa. Osallistuminen ei yleensä ole puhtaasti joko ekspressiivistä tai instrumentaalista, vaan erot on nähtävä painosuhteiden vaihteluna molempien yhdistelmässä.

Parsonsin mukaan sosiaalisilla organisaatioilla on vastaavasti kaksi tehtävää: instrumentaaliseen toiminta-alueeseen kuuluvat tuotanto ja kasvatus, ekspressiivisiä eli välitöntä tyydytystä palvelevia perustehtäviä ovat tunnepohjaisen samastumisen ja kulutusmahdollisuuksien järjestäminen. Instrumentaalinen käyttäytyminen on nähty yleensä pitkäjänteisenä, systemaattisena työnä (Allardt 1964, 89, sit. Alanen 1969a, 14 ja 16). Alanen toteaa, että opiskelu on usein esitetty luonteenomaisena instrumentaalisen toiminnan erityismuotona.

Koska instrumentaalisuuden ja ekspressiivisyyden käsitteellä oli Alasen (mt. 13) mielestä kummallakin rasitteenaan tässä yhteydessä harhaanjohtavia merkitysyhteyksiä, samoin Allardtin käyttöön ottamilla suomenkielisillä vastineilla ”välineellinen” ja ”ilmaisullinen”, päätyy hän omassa tutkimuksessaan käyttämään käsiteparia: *opinnollinen–viihdyttävä*⁵.

Toiminnan opinnollisuuden mukaan Alanen (1969a, 13) ryhmittää opintosuuntaukset kahteen pääsuuntaukseen: *oppimiseen* ja *viihtymiseen*. Oppimiseen tähtäävät opinnot Alanen (1969a, 28) jakaa edelleen kahteen alasuuntaukseen: kehittymiseen ja hyötyyn.

Kehittymisellä hän tarkoittaa kaikkia sellaisia opintotavoitteita, joissa oppiminen koetaan itseisarvoksi ja opiskeluun hakeudutaan ensisijaisesti tiedollisen

⁵ ”Opintokerhotyön näköaloja” -tutkimuksessa Alanen (1963) puhui vielä ”viihtymisestä” ja ”viihtymistavoitteesta”, mutta väitöskirjassa (1969) hän käyttää käsitteitä ”viihdytys”, viihdytyskeskeisyys” ja ”viihdytysuuntaus”. Käsitteillä ei ole merkittävää sisällöllistä eroa. Viihdytyskeskeisiä ovat opiskelijat, jotka eivät ole (juuri) lainkaan kiinnostuneita ryhmän opinnollisista tavoitteista. Myöhemmin Alanen erotti tarkemmin viihteellisuuden (viihdytyskeskeisyyden) viihtymisestä. Viihtymisessä ei ole mitään vikaa, jos se palvelee opinnollisuutta. Sellainen viihde ja viihteellisyys (viihdytyskeskeisyys) joka muodostuu oppimistavoitteista erilliseksi toiminnaksi, jopa sen vastaiseksi, ei kuulu Alasen mukaan aikuiskasvatukseen. (Alanen 1985, 153.)

ja taidollisen edistymisen tuottaman, hyödyistä riippumattoman, tyydytyksen vuoksi. Kehittymispyrkimyksiin hän sisällyttää tiedollisen orientoitumisen ympäröivään yhteiskuntaan ja sekä omien taiteellisten ja muiden itsensä ilmentämistaipumusten ja itsekasvatuksen aspektit. Alanen näkee siis tällaisen aikuisten omaehtoisen harrastus- ja opintotoiminnan vakavana opiskeluna. Myös Oittinen (1943) on korostanut, ettei omaehtoinen harrastustoiminta ole suinkaan mitään ”harrastelua”, vaan vakavaa opiskelua ja itsensä kehittämistä.

Hyötytavoitteisessa opiskelussa oppiminen nähdään ensisijaisesti välineeksi esimerkiksi sosioekonomisen aseman parantamisessa, ammatillisen pätevyyden kehittämisessä, sosiaalisen statuksen kohottamisessa. Ammattipätevyyden hankkinen tai lisääminen on eräs keskeinen hyötytavoitteisen opiskelun muoto (Alanen 1969a, 28).

Alasen mukaan opinnollisuutta voi periaatteessa arvioida kolmesta näkökulmasta: tavoitteiden, tulosten ja toimintamallien perusteella. Opintokerhojen toimintamallia koskevia normeja ja suosituksia analysoimalla hän päätyy kuitenkin viiteen opinnollisuuden peruskriteereihin, joita hän käyttää analyysinsä pohjana. Nämä kriteerit ovat erikoistuneisuus, suunnitelmallisuus, jäsenytyneisyys, säännöllisyys ja jatkuvuus (mt. 15).

Alanen pohtii tutkimuksessaan opinnollisuutta sekä yksilön että ryhmän kannalta. Hän toteaa, että mitä opinnollisemmin suuntautuva osallistuja, sitä vähemmän ryhmän vetovoima häneen on riippuvainen tunnepohjaisen samastumisen mahdollisuuksista. Ja sitä vähemmän hän on kiinnostunut ryhmästä ja sen vuorovaikutussuhteista. Mitä opinnollisemmin suuntautunut ryhmä, sitä vähemmän sen kiinteys on riippuvainen jäsenten mahdollisuuksista tunnepohjaiseen samaistumiseen. (Mt. 110–115.)

Toinen opintokerhojen pääsuuntaus on *viihdytysuuntauuneisuus*, joka voi kehittyä jopa viihdytyskeskeisyydeksi. Mitä Alanen tarkoitti ’viihdytyksellä’? Sitä hän ei selvitä kovin tarkkaan. Käsitteen sisältö selkiytyy lukijalle lähinnä negatioiden kautta, lukemalla hänen analyysiaan (mt. 24–25) tavoitteiden ja toiminnan vastaamattomuudesta. Viihteellisyys merkitsi Alaselle ennen kaikkea ei-opinnollista ja ei-tavoitteista, lyhytjänteistä ja ensisijaisesti sosiaalista tyydytystä tuottavaa toimintaa. Siis jotakin sellaista, jota ”vakava” ja ”syvällinen” opiskelu ja ”totuutta” tavoitteleva sivistystyö ei saisi olla. Suhtaautuminen

viihdytyspyrkimyksiin tulee ratkaista sen mukaan, miten opintoryhmä täyttää tietyt (edellä mainitut) opinnollisuuden vaatimukset. Viihdytys tai ainakin viihtyminen voidaan hyväksyä, jos se ei muodostu ryhmässä päätehtäväksi – ryhmästä ei tule viihdytyskeskeistä – vaan viihtyminen liittyy opiskeluun ja tukee sitä (Komiteanmietintö 1950, 95; ks. myös Alanen 1969a, 13). On huomattava, että vaikka Alanen jakoi väitöskirjassaan opintokerho-opiskelijat opinnollisuus- ja viihdytysuuntautuneisiin, niin hän käytti empiirisen aineistonsa analyysissa myös luokkaa ”kaksisuuntaiset”, johon hän sijoitti sellaiset opiskelijat, joilla esiintyy molempia tavoitesuuntauksia.

Alanen ei kritisoinut yksin vapaan sivistystyön viihdytysuuntausta, näin tekivät myös eräät ulkopuoliset sekä alan edustajat itse. Muiden muassa Storbom (sit. Alanen 1969a, 24) on todennut, että:

vapaata sivistystyötä kokonaisuudessaan on silloin tällöin syytetty siitä, että korkeiden sivistys- ja opintotunnusten alla harjoitetaan viihteellistä näennäisopiskelua. On väitetty opinnollista vaatimustasoa niin alhaiseksi, että tämä on synynä runsaasti keskeyttämisiin; on sanottu kansansivistystyön ruokkivan illuusiota helposta sivistymisestä ja tekevän taiteesta hienommanlaatuista ajanvietettä, tiedosta tietokilpailuja. On otaksuttu, että ”suomalainen kansansivistystyö on pyrkinyt laskemaan tietoa ”kansan tasolle”, popularisoimaan, ja näin samalla tinkinyt tiedon älyllisestä tasosta. (mt.)

Vapaan sivistystyön edustajatkin olivat usein viitanneet näennäisopiskelun vaaraan eli tavoitteiden ja toimintavalmiuden vastaamattomuuden ongelmaan. Oli myös todettu, että vapaita opintoja harjoittavan aikuisen helmasynti on alttiampi itsepetokseen. Ihmiset ovat taipuvaisia kokemaan osallistumisensa niin, että he jo osallistumalla ovat tulleet siksi, mitä haluaisivat olla. Tällaista opiskelua on nimetty ”valeopinnollisuudeksi”. (Alanen 1969a, 24.) Joskus puhuttiin pilkalliseen sävyyn myös nuorisoseuratoiminnasta tai kirjeopiskelusta, jossa aktiivinen, pitkäaikainenkaan osallistuminen ei aina tuottanut kovin näkyvää opinnollista edistymistä.

Alasen opinnollisuuden korostaminen on ymmärrettävä ajankohdan, 1960-luvun kontekstissa. Viihteellisyyden ja sosiaalisuuden korostaminen olisi tuskin parantanut opintokerhojen valtioavun korotusmahdollisuuksia. Sen sijaan opiskelun opinnollisuuden osoittaminen ja konkretisointi vahvisti käsityksiä

opintokerhotyöstä vakavana opiskeluna ja korkeamman valtioavun ansaitsevana toimintana.

Tutkimuksen tulokset

Tutkimustuloksensa Alanen tiivistä seuraavaan asetelmaan, josta käy ilmi opintokeskeisen opiskelun ”positiiviset” vaikutukset tutkittujen kriteerien kohdalla.

TAULUKKO 1. Opintokeskeisten ja viihdytyskeskeisten ”muotokuvat” (Alanen 1969, 111)

	Opintokeskeiset	Viihdytyskeskeiset
osallistuminen opintokokouksiin	<i>säännöllisiä</i>	<i>usein poissa</i>
kotitehtävien suorittaminen	<i>säännöllistä</i>	<i>epäsäännöllistä</i>
kerhotoiminnan jatkaminen	<i>varmaa</i>	<i>epävarmaa</i>
opintoaine- toivomukset	<i>jäsentyneitä</i>	<i>enintään yleisluontoisia</i>
jäsen- ja ohjaaja- odotukset	<i>tähdentää valmiuksia edistävään toimintaan</i>	<i>tähdentää suhdeominaisuuksia</i>
työtapa- ja toiminta- odotukset	<i>suosii opinnollista tehokkuutta</i>	<i>suosii viihtyisää seurustelua</i>

Itseisarvoinen opiskelu ei saanut Alaselta kovin suurta huomiota osakseen, vaikka ’kehittyminen’ sisältyy hänen luokitteluunsa ja sitä on pidetty vapaassa sivistystyön keskeisenä tavoitteena. Hän tarkasteli kuitenkin mielenkiintoisella tavalla kehittymistavoitteita muun muassa psykologisten tutkimusten valossa ja yhdistää ne Maslowin kasvumotiiveihin (mt. 31–33). Alanen ei nähnyt instrumentaalisuuden ja vapaan sivistystyön itseisarvoisen opiskelun välillä ristiriitaa, sillä olihan opintokerhotyössä perinteisesti tähdennetty, että ”yleissivistyksen

tuntomerkkinä on alituinen, yhtämittaisesti jatkuva henkisten arvojen tavoittelu ...” (Liakka 1918, 4–5; Alanen 1969a, 32). Hän näki psykologisten tutkimustulosten tukevan vapaan sivistystyön vanhaa työhypoteesia, jonka mukaan ”puhdas” oppimisen ja kehittymisen tarve voi ylläpitää pitkäjänteistä, jatkuvasti uusia päämääriä tuottavaa opiskelua (mt. 33).

Alasen osallistumissuuntausten jakoa edistävään ja viihdyttävään (opinnollisuus- ja viihdytystavoitteisiin) on myöhemmin kritisoitu voimakkaasti. Seppo Niemelä (2002, 8) toteaa, että ”vanhahtavaan maineeseen ajautuneelle vapaalle sivistystyölle 60-luvulta lähtien annettu lääke oli se, että toiminnasta haluttiin tehdä vakavamielistä opiskelua”. Tälle ajattelutavalle loi pohjaa Niemelän mukaan juuri Alasen väitöskirja, jossa opintokerhon tavoitteet jaettiin kahteen pääryhmään: opinnollisiin ja viihdytyshakuisiin. Niemelä arvelee, että ”Viihteeksi koetusta sosiaalisuudesta tuli kokonaiselle sivistystyöntekijöiden sukupolvelle poisjuurittava ongelma” (mt. 87). Timo Toiviainen (2002, 69) näkee Niemelän tekstissä jopa ”henkisen isänmurhan” aineksia. Kritiikki on varmasti oikeutettua, mutta toisaalta on muistettava, että Alasen tavoitteena olikin ensisijaisesti tutkia opinnollisuutta ja sen merkitystä opintokerhotyössä. Tutkimuksessaan hän toteaa muun muassa seuraavan:

Opinnollistaminen lisää ryhmän vetovoimaa toisiin jäseniin ja vähentää toisiin.Sitä tosiasiaa ei kuitenkaan voida kiertää, että opinnollisen vaatimustason kohottaminen vähentää viihdyttämisen mahdollisuuksia ja rajoittaa samalla tiettyssä suunnassa osallistumisen laajentumista. (Alanen 1969a, 116)

Alasen mukaan oppimistulosten kannalta arvokkain opiskelu vaatii aina ponnistelua, koska tietty ponnistelun elementti on tarpeen ennen kuin uusi idea voidaan hallita tai taiteellinen työ ymmärtää (mt.). Oppiminen tuli kuitenkin tehdä opiskelijoille niin helpoksi ja miellyttäväksi kuin mahdollista, mutta opintokerhon oli säilytettävä opinnollisuuden perusluonteiset tunnuspiirteet, jotta se voi ylimalkaan virittää tiedollista aktiivisuutta ja opintovalmiuksia (mt. 116–117). Alasen mukaan jäsenten tunnesuhteiden viljeleminen on opintokerhoissa tärkeä didaktinen tehtävä, mutta sen on jäsennyttävä ryhmien ja osallistujien tavoitteiden ja odotusten mukaan. (Alanen 1969a, 114.)

Tutkimuksensa loppupohdintoissa Alanen toteaa:

Vapaan sivistystyön sisässä taas opintokerhojen erityispiirteenä on – esim. kansalaisopistoihin verrattuna – erityisen hyvät mahdollisuudet yhdistää seurallisen yhdessäolon pyrkimykset opintotavoitteisiin – niidenkin keskuudessa, jotka eivät ole alttiita hakeutumaan eriytyneesti opinnollisiin toimintamuotoihin. Vaikka opintokerholaitoksen tehtävät ja ohjelmat ovat yhteiskunnan kaupungistuessa eriytyneet, opintokerhon luonteenomaisimpana tehtävänä voi ehkä sittenkin pitää persoonallisille suhteille rakentuvan pohtivan keskustelun organisoimista.” (Alanen 1969a, 118)

Sosiaalisuuden keskeinen merkitys aikuisopiskelussa on tullut selkeästi esille eräissä myöhemmissä tutkimuksissa (ks. Leistevuo 1998; Ikävalko 1989; Kankainen 1990; Saarenpää-Numminen 2005). Myöhemmin kun sosiaalisen pääoman teorit nousivat esiin yhteiskuntatieteissä alkoivat myös aikuiskasvatuksen tutkijat ja teoreetikot (esimerkiksi Field 1998; Schuller & Field 1998) soveltaa näitä ajatuksia tutkimuksiinsa ja korostaa yleensä sosiaalisen osallistumisen ja sitä kautta luotujen verkostojen merkitystä myös aikuisopiskelussa.

Alasen tutkimuksen keskeisenä ansiona oli ensinnäkin se, että hän selvitti ja täsmensi opiskelijoiden erilaisia opiskelusuuntauksia ja niiden vaikutusta opiskeluun ja oppimiseen (tutkijan ja opiskelijoiden intressi). Toiseksi, hän täsmensi opintojen ‘opinnollisuuden’ käsitettä (tutkijoiden ja käytännön toteuttajien intressi). Kolmanneksi, hän toi esille opinnollisuuden aseman ja merkityksen opintokerhotyössä, jonka arvostus oli tuolloin melko vähäinen (opintokerhot saivat vain pientä nimellistä valtionapua; päätöksentekijöiden intressi). Neljänneksi, hän osoitti opintokerho-ohjaajille opinnollisuuden merkityksen opiskelun laadulle ja tehokkuudelle (opinto-ohjaajien ja sivistysjärjestön intressi). Viidenneksi, hän selvitti, mikä on ryhmän vaikutus yksittäisten opiskelijoiden opiskeluun ja opinnollisuuteen (opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden intressi).

5. OKELA-projekti

1970-luvun jälkipuolella järjestöjen sivistystyön rakenteissa ja toiminnassa tapahtui perusluonteisia muutoksia, joihin vuonna 1976 voimaan tulleella opintokeskuslailla oli ratkaiseva osuutensa. Lakiuudistus muutti valtionapujärjestelmää kahdella tavalla:

- 1) opintokeskusten voimavarat järjestöjensä opintotoiminnan ohjaamiseen ja kehittämiseen paranivat suuresti (80 %:n valtionapu yleiskuluihin ja muun muassa henkilöstön palkkaamiseen).
- 2) Kurssitoiminta tuli valtionavun alaiseksi edullisin ehdoin (80 % hyväksytyistä menoista), kun taas opintokerhojen avustus jäi edelleen vuosittain määrättäväksi eikä sanottavasti noussut. (Alanen 1992, 65.)

Opetusministeriön toimesta käynnistettiin vuoden 1976 opintokeskuslain soveltamista käytäntöön kartoittava seurantatutkimus (OKELA), jonka suorittajaksi valittiin Aulis Alanen. Loppuraportissaan Alanen (1986a) korostaa opinnollisuuden merkitystä yhtenä vapaan sivistystyön tehtävänä. Hän toteaa, että opinnollisuuden periaatteen toteuttaminen oli edelleen ongelmallista niin opintokerhoissa kuin kurssseillakin, koska uutena yhteiskunnan rakenteiden muuttumista heijastelevana piirteenä on ollut viihteellisuuden laajeneminen. Kun se aikaisemmin näkyi lähinnä nuorisokerhoissa, niin 1980-luvulla viihteellisyyttä esiintyi entistä enemmän myös eläkeläisten kerhoissa (mt. 230).

Lyhytkurssitoiminnan opinnollisuutta Alanen kritisoi viittaamalla niiden lyhytaikaisuuteen ja irrallisuuteen. Vielä kyseenalaisemmaksi kurssien opinnollisuus kävi, jos ne olivat luonteeltaan lähinnä tiedotustilaisuuksia tai joidenkin ei-opinnollisten käytännön toimien valmistelua (mt. 231).

Laki aiheutti sivistysjärjestöjen toiminnassa seuraavia vaikutuksia:

- kurseista tuli praktisia, kapea-alaisia ja järjestökeskeisiä, yhteiskunnallisen kokonaisnäkemyksen sijasta suuntauduttiin kapea-alaiseen järjestökoulutukseen,
- omaehtoisuuden sijasta kuljettiin kohti lisääntyvää tehtäväsidonnaisuutta,
- järjestäjien ohjaamien kurssiohjelmien lisääntymistä,

- rekrytointi suunnattiin aktiivijäsenten vähemmistöön ja
- opinnoista tuli lyhytkestoisia. (Alanen 1986a, 242.)

Kun Alanen (1986b, 60–65) esitteli ajatuksiaan uuden lain seurauksena sivistystyössä tapahtuneesta byrokratisoitumisesta ja valtiollisen ohjauksen lisääntymisestä sai hän osakseen voimakasta kritiikkiä. Työväen Sivistysliiton pääsihteeri Jussi Pikkusaari ei jaksanut uskoa mihinkään vapaata sivistystyötä uhkaavaan byrokratisoitumiseen ja valtiovallan lisääntyvään kontrolliin. Hänen mukaansa ajankohtainen taistelu sivistysjärjestöjen autonomian, omaehtoisuuden, vaikutusvallan, menestyksen ja yhteiskunnallisen merkityksen puolesta käydään muilla rintamilla (Pikkusaari 1986, 204). Alanen (1986c, 205–206) vastasi välittömästi oikoen joitakin Pikkusaaren väärinkäsityksiä. Molemmat pitivät kuitenkin tiukasti kiinni omista kannoistaan. Suurin mielipide-ero koski opetuksen järjestökeskeisyyttä ja valtiovallan ohjailua ja sen vaikutusta.

Joillakin tahoilla valtiovallan valvonnan lisääntymisestä oltiin hyvinkin huolestuneita (ks. Kantasalmi 2004, 49). Liisa Korhosen mukaan (2004, 73) viranomaisten valvonta oli 1970-luvun lopulla ja 1980-luvulla puettu ”opinnollisuuden” kaapuun. Opinnollisuus ymmärrettiin silloisessa kouluhallituksessa tietopuoliseksi opiskeluksi eikä ”pelkkään harjoitteluun” haluttu myöntää valtionapua. Opinnollisuuden vaatimus on nähty sivistystyöntekijöiden keskuudessa eräänlaisena Troijan hevosena, jonka avulla valtiovallan edustajat voivat kontrolloida vapaan sivistystyön opetussisältöjä (Korhonen 2004, 72–77). Alanenkaan ei pitänyt valtionkontrollin lisääntymistä hyvänä, mutta hän ”ymmärsi” sen tietyissä tilanteissa.

Hänen mukaansa valtionhallinnon ”tietopuolisuutta” korostava opinnollisuuden tulkinta oli ”yksipuolinen ja formaalinen” ja että se oli säilynyt kriteerinä valtionhallinnon rationaliteetin määrittämänä. Jos opinnollisuuden kriteeriksi esittävän taiteen tai käytännön taitojen harjoittamisessa asetettaisiin vain, että toiminnan päätaavoitteena on taidollisen tason kohottaminen jatkuvassa oppimisprosessissa, olisi käytännössä hyvin vaikea vetää rajaa opintojen ja muiden aktiviteettien sekä opinnollisuuden ja viihteellisuuden väliin. (Alanen 1986a, 230.)

Valtionavun ulottaminen lyhytkurssien järjestämiseen oli tietysti tervetullut uudistus, mutta siihenkin liittyi omat ongelmansa. Lain mukaan niiden kohderyhmää ei saanut rajata ”toimeenpanevan” järjestön jäseniin, vaan kurssin piti olla avoin kaikille asiasta kiinnostuneille”. Näin opintokeskuksista tehtiin hallinnollisia yksiköitä, jotka peittivät yhteisöjen merkityksen ihmisten sivistystahdon ilmaisijoina ja oppimisympäristön sekä oppimisen arvomaailman luojina. (Korhonen 2004, 77.)

Keskeisimpänä tuloksena OKELA-tutkimuksesta oli, että vapaan sivistystyön perinteinen tehtäväkuva (kokonaispersoonallisuuden kehittäminen, omaehtoisuus, opinnollisuus, harrastusopinnot ja yhteiskunnallinen kasvatus sekä itsesääntelyn vapaus) ei enää ohjaa toimintaa. Tästä syystä Alanen esitti sivistysjärjestöjen tehtäväkäsityksen uudelleenarviointia, mutta ehdotus sai osakseen ymmärrystä vain yksittäisiltä henkilöiltä, ei sivistysjärjestöjen taholta (Tainio 2004, 88). Vasta laki vapaasta sivistystyöstä sai aikaan tehtäväkuvan uudistuksen 1998. Siinä vapaan sivistystyön tarkoitus kirjoitettiin täysin uudeksi:

”Vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä sekä kykyä toimia yhteistyössä sekä edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja moniarvoisuuden toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa.”

On helppo havaita, että tehtäväkuva muistuttaa huomattavasti Castrénin vuonna 1929 muotoilemaa vapaan kansansivistystyön määritelmää.

5. Koonta

Miksi Alanen korosti niin voimakkaasti ”opinnollisuuden” merkitystä opintokerhotutkimuksissaan? Ja miksi hän tuntui väheksyvän, tai ainakin jätti vähemmälle huomiolle, opintojen sosiaalisen ja viihdyttävän merkityksen? Viihdytyskeskeisyys merkitsi Alaselle ei-opinnollisuutta, eli ei-tavoitteisuutta, ei-suunnitelmallisuutta ja epäsäännöllistä osallistumista. Hän ymmärsi viihteellisuuden varsinkin varhaisemmissa tutkimuksissaan hyvin kapea-alaisessa

merkityksessä. Hänen tutkimustuloksensa vahvistivat kiistattomasti, että viihdytyskeskeisten opiskelu oli pinnallista ja vähemmän suunnitelmallista sekä lyhytjänteisempää kuin opinnollisesti suuntautuneiden.

Kirjassaan *Johdatus aikuiskasvatukseen* Alanen (1985, 125) tuo uudelleen esille aikuisopintojen tavoitesuuntaukset: oppimis- ja viihteelliset tavoitteet. Hän arvioi, että harrastusopintojen viihteellisyys on kasvanut sitä mukaa kun osallistujamäärät ovat lisääntyneet (mt. 153). Osallistumisen tavoitteena on usein pikemminkin rentouttava yhdessäolo ja arkihuolista irtautuminen kuin oppiminen ja kehittyminen. Ajoittainen rentoutuminen on Alasen mielestä oikeutettua ja välttämätöntäkin, mutta oppimistavoitteista erillistyvä ja niille suorastaan vastakkainen viihde ei hänen mukaansa kuulu aikuiskasvatuksen tehtäviin. Viihteellisyys on erotettava viihtymisestä ja ihmissuhteista opintoyhteisön toiminnan elementteinä. Viihtyminen saattaa olla keino edistää oppimista, mutta mitä viihteellisempää toiminta on, sitä enemmän se lähenee passiivistumista aktivoitumisen sijasta ja sitä kauemmaksi ajaudutaan aikuiskasvatuksen tavoitteista. (Emt.)

Alanen ei missään vaiheessa väheksynyt sosiaalisuutta ja sen merkitystä opiskelussa. Päinvastoin, hän korosti sen merkitystä kaikissa opintokerhotutkimuksissaan, koska sillä on keskeinen vaikutus opinto-kerhon yleiseen ilma- piiriin, yhteisöllisyyteen ja opinnollisuuteen. Alanen keskittyi kuitenkin, erityisesti väitöskirjassaan, tutkimaan opinnollisuutta ja sen suotuisaa merkitystä ”vakavalle” opiskelulle. Yhtenä syynä tähän varmasti oli poliittisten päätöksentekijöiden epäilevä suhtautuminen opintokerho-opiskeluun. Opintokerhojen valtionapua pohtineiden komiteoiden jäsenten myönteinen suhtautuminen opintokerho-opiskeluun ei riittänyt. Myös poliittiset päätöksentekijät oli saatava vakuuttuneiksi toiminnan tarpeellisuudesta ja sen opinnollisuudesta. Se ei ollut helppoa, sillä asiaan vaikuttivat muun muassa poliittiset suhdanteet ja voimasuhteet. Koska järjestömuotoinen sivistystyö oli laajinta asutuskeskusten ja maaseudun työväestön keskuudessa, suhtautui keskiluokka ja oikeisto toimintaan epäillen. Opintokerhoja pelättiin käytettävän poliittiseen kiihotukseen ja yksipuoliseen opetukseen. Tästä syystä opintokerhojen valtionapu pysyi pitkään vaatimattomana. Opintokerhot saivat valtionapulakinsa ja varsin vaatimattoman valtionavun 1960-luvulla. Mutta vasta vuonna 1976 säädetty opin-

tokeskuslaki asetti tämän opintomuodon yhdenvertaiseen asemaan muiden vapaan sivistystyön organisaatioiden kanssa.

Mitä Alanen mahtaisi sanoa nykyisestä ”anything goes” -ajattelusta sekä markkinoiden ja kysynnän määräävyydestä? Onko hänen ajattelullaan jotain annettavaa tämän päivän aikuiskasvatukselle? Hän luultavasti jatkaisi aikuisopiskelun pinnallisuuksien ja retoriikan kritisointia, varsinkin kun markkinaperusteinen suunnittelu antaa tähän runsaasti aihetta. Vaikka lainsäädännölliset rajat ovat avartuneet jatkuu keskustelu opinnollisuudesta ja näennäisopiskelusta edelleen.

Aamulehden päätoimittaja Matti Apunen kirjoitti asiasta kolumnissaan *Ruotsin koulujen noloin paljastus* (Aamulehti 26.11.2005). Siinä hän kertoi, että Ruotsissa oli käynnistynyt kiivas keskustelu peruskouluopetuksen tasosta. Eräässä tutkimuksessa oli havaittu, että joka kymmenennen oppilaan lukutaito oli ala-asteen tasoa. Tästä huolimatta osa heistä oli saanut arvosanaksi jopa kiitettävän. Tätä pidettiin Ruotsin lehdistössä yleisesti ”skandaalina”. Apunen toteaa:

Lahden yli on helppo naureskella ruotsalaisten vaikeuksille, mutta mikä meidät lopulta erottaa ruotsalaisista? Samat kasvatukselliset ja koulutuspoliittiset ihanteet ovat olleet voimassa Suomessa. Meillä on hellitty täsmälleen samoja naiveja perusajatuksia. Pehmeä puhe ja itseohjautuvien työryhmien kuin itsestään kasvava viisaus ovat korvanneet kovia oppivaatimuksia. Ponnistelu on vaarallista ja kaikessa pyritään välittömään hyvään oloon – ei siihen todelliseen tyytyväisyyteen, joka syntyy siitä kuin lapsi todella tuntee hallitsevansa aineen.

Apunen toteaa, ettei hän kaipaa takaisin kansakoulujen supertiukkoja nuttura-päisiä tätejä, vaikka eräs heistä tekikin hänestä elinikäisen lukijan, vaan opettajia, jotka saavat taas vaatia, ja vanhempia, jotka uskaltavat vaatia opettajia vaatimaan lapsiltamme.

Muutettavat muuttaen, edellä oleva kuvaa melko osuvasti myös aikuiskasvatusta. Markkinaperusteinen suunnittelu on johtanut määrällisen periaatteen korostumiseen laadun kustannuksella. ”Pehmeällä puheella” yritetään saada ihmiset tuntemaan olonsa mukavaksi opinnollisuuden kustannuksella. Itseohjautuvuudesta on tullut mantra, jota toistellaan ja johon opettajat uskovat, vaikka monissa tutkimuksissa on todettu, että halu ja kyky itseohjautuvuuteen

vaihtelee hyvin paljon eri väestöryhmissä. On helppo havaita, etteivät kaikki aikuiset halua päättää itsenäisesti omista asioistaan. Alanen tuskin luopuisi tässäkään tilanteessa opinnollisuuden vaatimuksesta aikuiskasvatuksen yhtenä olennaisena tunnuspiirteenä. Hän tunnisti ja tunnusti toki myös muunlaisenkin oppimisen (Alanen 1981), mutta tavoitteisuudesta ja opinnollisuudesta hän ei halunnut luopua missään vaiheessa⁶. Viihtymisen ja sosiaalisuuden hän hyväksyi täysin kunhan sillä vain edistettiin opiskelun opinnollisuutta. Alanen korosti sosiaalista aspektia kaikessa sivistystyössä ja pohti ansiokkaasti yksilön ja ryhmän suhteita monissa artikkeleissaan (Alanen 1969b, 53; Alanen 1971).

Nykyisin suhtautuminen hyvinkin erilaisiin tavoitteisiin tähtäävään opiskeluun on muuttunut huomattavasti sallivammaksi, koska nykyisessä vapaan sivistystyön valtionapulaissa ei aseteta enää mitään ehtoja opiskelulle kuten aikaisemmin. Tämä näkyy käytännön toiminnassa kirjavana ja joskus selvästi viihteellisenäkin opetustarjontana. Opinnollisuuden vaatimus hyväksyttiin aikanaan periaatetasolla kaikkien vapaaseen sivistystyöhön. Se on erottanut vapaan sivistystyön käsitteenä muista vapaa-ajan organisoituneista toiminnoista, yhteiskunnallisista aktiviteeteista ja erilaisten kulttuurilaitosten palveluista, jotka saattavat olla sivistysharrastuksia edistäviä, mutta eivät edusta tavoitteellisesti määräsuuntaan etenevää oppimista. (Alanen 1986a, 59–60) Olisi ilmeisesti aika pohtia jälleen kerran tässä uudessa tilanteessa, mitä ”opinnollisuus” merkitsee tämän päivän vapaassa sivistystyössä.

Kirjallisuus

- Alanen, A. 1963. Opintokerhotyön näköaloja. Acta Academiae Socialis ser. B, vol. 1. Tampere Yhteiskunnallinen Korkeakoulu.
- Alanen, A. 1969a. Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta. Tutkimus aikuisten vapaista ryhmäopinnoista sosiaalisen osallistumisen muotona. Acta Universitatis Tamperensis ser. A, vol. 29. Tampere: Tampereen yliopisto.

⁶ Esimerkiksi aikuiskasvatuksen määritelmissään Alanen korosti aina tavoitteellisuuden ja tarkoituksellisuuden keskeisyyttä kaikessa aikuiskasvatuksessa. Tämä koski sekä eriytynyttä että eriytymätöntä aikuiskasvatusta. (Alanen 1985.)

- Alanen, A. 1969b. Opintoryhmän johtaminen. Teoksessa V. Ruusala (toim.) Ryhmätyö aikuisopetuksessa. Helsinki: Tammi, 53–80.
- Alanen, A. 1971. Vapaus ja sidonnaisuus vapaassa sivistystyössä. Teoksessa E. Karjalainen (toim.) 1970. Vapaan sivistystyön tavoitteet. Helsinki: Weilin+Göös, s. 132–153.
- Alanen, A. 1981. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) Elinikäinen kasvatustieteet. Porvoo: Gaudeamus, 14–26.
- Alanen, A. 1986a. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampere: Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23/1986.
- Alanen, A. 1986b. Järjestöjen sivistystyön byrokratisoituminen ja valtiollistuminen. Aikuiskasvatus 2/1986, 60–65.
- Alanen, A. 1986c. Sanamme eivät kulje heille... Aikuiskasvatus 4/1986, 205–206.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio Oy.
- Alanen, A. 1989. 24.5.1989 päivätty kirje Jukka Tuomistolle.
- Alanen, A. 1992. Aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 7.
- Allardt, E. 1964. Yhteiskunnan rakenne ja sosiaalinen paine. Helsinki: WSOY.
- Apunen, M. 2005. Ruotsin koulujen noloin paljastus. Kolumni: Aamulehti 26.11.2005.
- Field, J. 1998. Globalization, Social Capital and Lifelong Learning: Connections for our Times? Teoksessa A. Bron & E. Kurantowics (eds.) Adult education and democratic citizenship II. Kraków: Impuls Publisher.
- Haapio, M. & Toiviainen, T. 1972. Unohdetut aikuisopiskelijat. Helsinki: Weilin+Göös.
- Houle, C. 1961. The Inquiring Mind. A Study of Adult Who Continues to Learn. Madison.
- Husén, T. et al. 1962. Vuxna lär. Föreläsningar och metoder i vuxenundervisningen. Stockholm: Liber.
- Huuhka, K. 1955. Talonpoikaisnuorison koulutie. Yhteiskunnallinen Korkeakoulu. Historiallisia tutkimuksia 43. Forssa: Forssan Kirjapaino Oy.
- Ikävalko, Y. 1989. Sosiaalisten kontaktien merkitys osallistumista edistävänä tekijänä kansalaisopisto-opiskelussa. Tampere: Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Kankainen, Katri 1990. Työväenopisto-opiskelun juuret aikuisopiskelijan elämässä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Kantasalmi, K. 2004. Kansan Sivistystyön Liitto: Toimintalinjoja ja refleksiivisyyden pulmia. Teoksessa Kantasalmi, Korhonen & Tainio, Tekstejä järjestöllisestä sivistystyöstä. Vantaa: KSL.
- Karjalainen, E. 1970. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Helsinki: Weilin+Göös.
- Komiteamietintö 1950: 2. Opintokerhokomitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Korhonen, L. 2005. KSL-pedagogiikan kaaria omakohtaisen kokemushistorian kautta. Teoksessa Kantasalmi, Korhonen & Tainio, Tekstejä järjestöllisestä sivistystyöstä. Vantaa: KSL.

- Lehtola, V. 1937. Julistus ja epäily vapaassa kansansivistystyössä. *Opintoveri* 2/1937, 27–31.
- Leistevuo, A. 1998. Sosiaaliset motiivit ja sosiaalinen toiminta aikuisopiskelussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 584. Vammala: Tampereen yliopisto.
- Liakka, N. 1916. Kirjastoasiasta: mietteitä ja esityksiä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Liakka, N. 1918. Opintokerho edistysseuroissa. SNL:n esitelmä 20. Helsinki.
- Niemelä, S. 2002. Kansansivistysten kadottaminen. *Aikuiskasvatus* 22 (2), 84–91.
- Oittinen, R. 1943. Harrastus ja sen merkitys vapaassa kansansivistystyössä. Teoksessa *Vapaa kansansivistystyö. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1943*. Tampere: Tampereen työväen kirjapaino, 25–42.
- Pikkusaari, J. 1986. Järjestöllisen sivistystyön valtiollistuminen. *Aikuiskasvatus* 4/1986, 201–204.
- Saarenpää-Numminen, M. 2005. Kansalaisopisto-opiskelun merkitys aikuisten elämässä. Taide- ja taitoaineiden opiskelijoiden käsitykset opiston yksilöllisistä ja yhteisöllisistä merkityksistä. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Schuller, T. & Field, J. 1998. Social capital, human capital and the learning society. *International Journal of Lifelong Education* 17 (4), 226–235.
- Tainio, J. 2004. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttumisesta järjestöoppimiseen eli elinikäiseen oppimiseen järjestöissä. Teoksessa Kantasalmi, Korhonen & Tainio, *Tekstejä järjestöllisestä sivistystyöstä*. Vantaa: KSL.
- Toiviainen, T. 2002. Vapaan sivistystyön visiot. Castrénilaista laatuviiniä uusissa tammitynnyreissä. Helsinki: Helsingin kaupungin suomenkielinen työväenopisto.
- Wuorenrinne 1952. Taisteleva kansansivistystyö: ajatuksia, havaintoja, kokemuksia 30-vuotiselta taipaleelta. Helsinki: Tammi.

Aikuisdidaktiikan juurilla

Mauri Nest

1. Johdanto

Suomalaisessa aikuiskasvatustutkimuksessa on aikuisdidaktiikalla melko kaipa ja lyhyt perinne. Elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen periaatteiden ja käytäntöjen tultua yhteiskunnallisiksi välttämättömyyksiksi on alettu kiinnostua myös aikuisen oppimistavoista ja -ympäristöistä sekä keinoista opetuksen järjestämiseksi. Aikuisten opettamisesta löytyy Suomen koulujärjestelmän nuoruuteen nähden varhaisiakin pohdintoja. Tampereen työväenopiston ensimmäinen rehtori Severi Nuormaa kirjoitti vuonna 1899 kirjasen *Kansanomaisesta opetustavasta* (julkaistu uudelleen 1991). Tässä artikkelissa käsittelen Nuormaan ajatuksia kansanomaisesta opetuksesta, Aulis Alasen kommentteja Nuormaan tekstiin ja Alasen aikuisdidaktisia näkemyksiä sekä lyhyesti kansanomaisen opetuksen nykyisiä haasteita.

2. Kansanomaisesta opetuksesta

Severi Nuormaa (1865–1924, alun perin Nyman) kirjoitti aikuisdidaktisen oppaansa *Kansanomaisesta opetustavasta* ollessaan siirtymässä Hämeen kansanopiston (nykyisin Päivölän kansanopisto) johtajan tehtävästä Tampereen työväenopiston ensimmäiseksi johtajaksi. Tampereen työväenopiston johtajana Nuormaa toimi vuodesta 1899 vuoteen 1903, jolloin joutui pakenemaan Siperian karkottamisen uhkaa Yhdysvaltoihin. Suomeen palattuaan Nuormaa toimi Turun työväenopiston johtajana vuosina 1909–1918. Hänet tunnettiin aikanaan

myös lehtimiehenä ja runoilijana. Päätoimittajana hän toimi Hämeen Sanomissa, Helsingin Sanomissa ja elämänsä loppupuolella myös Turun Sanomissa. Työväenopistotoimintaan Nuormaa perehtyi Tukholmaan tekemällään opintomatalla kesällä 1899. Kyseinen matka, mutta myös kansanopistosta saadut kokemukset vaikuttivat hänen kirjasessa esittämiinsä ajatuksiin. Nuormaa kuului nuorsuomalaisiin liberaaleihin. Näinpä kirjasen kustansi nuorsuomalaisten Päivälehti ja se ilmestyi Nuorsuomalaisen puolueen Kirjasia kansalaisille -sarjassa.

Aatteellisuus siivitti Nuormaan toimintaa kaikissa tehtävissä. Kansallisuus-aate merkitsi hänen kohdallaan ennen muuta sivistyksen mahdollisuuksiin turvautumista, kansan sivistämistä. Nuormaa oli syntyjään vähävaraisten sepän poika, joka perheen lapsista ainoana pääsi oppikouluun ja sitä myöten yliopistoon. Näistä lähtökohdista hän ymmärsi väestön sivistystason kohottamisen tärkeyden. Nuormaa esitti aikuisdidaktiset ajatuksensa teesiinomaisesti. Kieliäsu on nykynäkökulmasta katsoen vanhahtava, mutta ajatukset vievät olennaisesti kysymysten äärelle. Hänen mukaansa kansanopetuksen kolme pääsääntöä ovat (Nyman 1899/1991, 254):

Ensiksi: eivät ole ne opettajalla laajat ja korkeat tiedot, vaan *sulanut tieto*, jota itse täydellisesti hallitsee.

Toiseksi: eivät ole ne kasvatustopilliset säännöt, vaan *luonnollinen* seurustelutapainen *esiintyminen*, jossa *henkilö* näkyy ensi sijassa, opettaja vasta toisessa.

Kolmanneksi: eivät ole ne kauniit ja oppineet sanat, vaan *yksinkertaiset sanat*, sanat jotka ilmaisevat oppilaalle ainoastaan täysin tuttuja käsitteitä.

Nämä säännöt on ymmärrettävä aikakauden viitekehyksestä ja olosuhteista käsin. Ne käyvät sitä ajalle ominaista katederiopetusta ja lukkarikoulua vastaan, joka sai rahvaan paljastamaan nöyränä päänsä ”korkean sivistyksen” edessä. Nuormaa edusti ymmärtävää ja tasavertaista suhtautumista opiskelijaan (mt.):

Ensin on oppilaan *luottamus* saavutettava. Ja sitä varten on häntä *lähestyttävä* persoonallisesti, asetettava, mikäli mahdollista, hänen katsantokannalleen, harrastuttava, mikäli mahdollista, hänen harrastuksiinsa, otettava niistä selkoa, koetettava niitä ymmärtää.

Opettajan saavutettua oppilaansa luottamuksen ja lähestyttyään tätä persoonallisesti:

on oppilas ohjattava *mieltymään* opetettavaan *aineeseen*. Vasta sen kautta ja sen jälkeen nim., kun oppilas on suostunut opettajan persoonaan, saattaa opetustyössä yllä malkaan, mutta varsinkin vapaassa opetuksessa, oppilas kiinnittyä itse opetukseen. Ja ilman oppilaan erityistä mieltymistä aineeseen ei vapaassa opetustyössä saata olla toivottavissa sanottavia tuloksia. Näin ollen on huomattava, että *pääasiana opetuksessa* ei ole oppilaalle jaettavien tietojen paljous vaan *harrastuksen herättäminen* tietoon ja henkiseen viljelyyn.” (mt.)

Tässä on ilmaistu perusteita sille vapaan sivistystyön piirissä usein toistetulle omaehtoisen oppimisen periaatteelle, joka asettaa toivon ihmisen tiedon- ja oppimishalun heräämiselle ja jättää toissijaiseksi tiedon substanssin, sisällön kysymykset. Nuormaa kulkee Snellmanin viitoittamaa tietä. Snellmanin mukaan tärkeitä oli herättää itsetietoisuus ja sen myötä halu itse ratkaista kysymys todesta ja epätodesta, oikeasta ja väärästä. Kun on astuttu aidosti opiskelun tielle siltä tieltä ei poistuta ennen kuin on aika jättää elämä.

Nuormaan ajatuksissa yksilön opettamisessa on nimenomaan kyse kansallisen itsetunnon herättämisen projektista. Sivistyksen kohderyhmä oli laajennettava koskemaan kansaa ja myös työväestöä. Siksi oli käytettävä kansan omaa kieltä, lähestyttävä heitä heidän omilla ehdoillaan. Taustalla oli tahto herättää kansaa venäläistämistoimia vastaan, mutta myös halu ehkäistä sosialismin aatteiden leviämistä työväestön keskuudessa. Kirjasessa Nuormaa asettaa sanansa taiten – varmasti monestakin syystä. Lähestymistapa on sävyisän didaktinen, vailla kiihkon häivää. Ensin on herätettävä tiedonnälkä, sen jälkeen mahdollisuudet ovat rajattomat. Nuormaa tuntuu olleen varsin vakuuttunut siitä, että sivistys on kansan ainoa turva.

Nuormaa teki pioneerityötä käynnistäessään vaikeissa olosuhteissa ensimmäisten aikuisoppilaitosten toimintaa. Sen lisäksi hänellä tuntui olevan hämmästyttävän moderni oppijälhtöinen ymmärrys siitä kuinka opiskelijan itseohjautuvuuteen voidaan luottaa, kunhan pystytään herättämään hänessä harrastus aihetta kohtaan ja saadaan hänet ”*rakastumaan* siihen, johon hänet tahdotaan lähemmin tutustumaan” (mt. 255). Oppaassaan Nuormaa esittää myös käytännönläheisiä neuvoja opetustavasta, eräiden oppiaineiden keskei-

syystä ja sivistyssanojen käytöstä. Niissä korostuu tuon ajan opetuksen luontokeskeisyys, ja vapaan kansansivistystyön luonne sivistyneistöltä sivistymättömille, suurelta osin vielä luku- ja kirjoitustaidottomalle kansalle, suunnattuna valistuksena.

3. Aulis Alanen Nuormaan kommentoijana

Aulis Alanen (1979) esitteli Nuormaan kirjasta Opistolehdestä 1970-luvun lopulla. Hänen mukaansa kirjasen arvo ei ole pelkästään historiallinen. Siinä esitettyjä aikuisdidaktisten periaatteiden merkitystä ja kantavuutta voitiin Alasen mukaan verrata myös suhteessa häneen omaan aikaansa. Alasen mielestä Nuormaan esittelemien pääsääntöjen pätevyys ei ollut oleellisesti heikentynyt. Ensimmäisen pääsäännön ”eivät ne ole opettajalla laajat ja korkeat tiedot, vaan *sulanut tieto*” pohjalta Alanen näki paremmat onnistumisen mahdollisuudet sellaisella opettajalla, jolla on omakohtainen ote opettamaansa asiaan, vaikka hänen koulutuksensa olisi suhteellisen suppea, kuin on opettajalla, jolla on pitkä koulutus, mutta ulkokohtaisesti omaksutut tiedot. Tänä päivänä puhuisimme ehkä mieluusti opettajan vuorovaikutustaidoista, mutta niin Nuormaan kuin Alasenkin näkemys opettajan osaamisesta oli vaateliaampi ja syvällisempi. Siihen sisältyi sekä oppiaineksen substanssihallinta että myös omakohtainen omaksuminen. Tällä viitataan taitoon, joka kyllä opettajalla usein kokemuksen myötä kehittyi, jos omakohtaisuudelle on tilaa, ja hän sen haluaa jakaa opiskelijoiden kanssa. Toisessa pääsäännössä Alasta viehättää ilmaisu ”*luonnollinen seurusteluntapainen esiintyminen*, jossa henkilö näkyy ensi sijassa, opettaja vasta toisessa”. Alanen (1979, 171) totesikin, että ”kaikesta päättäen Nuormaa näki opettajan ja aikuisopiskelijan suhteen tavallista rehellisemmin ja realistisemmin. Kun työväenopistoliikkeessä myöhemmin alettiin puhua demokraattisuudesta (”opintoryhmässä kaikki ovat opiskelijoita ja kaikki opettajia”), niin asenne falskiutui usein jonkinlaiseksi hyvänsuovaksi olalle taputteluksi”.

Sen sijaan kolmannen pääsäännön ”eivät ne ole kauniit sanat ja oppineet sanat, vaan *yksinkertaiset sanat*, jotka ilmaisevat oppilaalle ainoastaan täysin

tuttuja käsitteitä” jälkeen Alanen halusi piirtää kysymysmerkin. Hän ei nähnyt syytä varoa uusien käsitteiden esittämistä, vaan näki asian nimenomaan oppimisen etenemisen edellytyksenä. Hän päätyi kuitenkin olettamaan, että Nuormaa ajoi takaa kielen ymmärrettävyyden vaatimusta. Nuormaan aikana voitiin puhua sivistyneistön kielen ja kansankielen välisestä kuilusta. Alasen mielestä tällaisesta jyrkästä rajauksesta ei enää 1970–1980-lukujen taitteessa voitu puhua. Tämän päivän erilaisia tieteellisiä diskursseja tai vaikkapa EU-johdannaisen politiikan diskursseja seuratessa voi kuitenkin todeta sen, että kielelliset todellisuudet ovat jälleen eriytyneet. Kieli on edelleenkin vallan käytön väline ja kielellisellä hegemonialla voidaan vihkiytyä samanhenkisiin, toisistaan erotuviin kulttuurisiin ja ammatillisiin viiteryhmiin.

Alanen (mt. 172) nosti Nuormaan aikuisdidaktiikan klassikoksi ennen muuta kolmen teesinomaisen periaatteen kautta: 1) oppilaan luottamus on saavutettava, häntä on *lähestyttävä* persoonallisesti, asetuttava, mikäli mahdollista, hänen katsantokannalleen. 2) oppilas on ohjattava *mieltymään* opetettavaan *aineeseen* ja 3) *harrastuksen herättäminen* tietoon ja henkiseen viljelyyn. Alanen tulkitsi Nuormaan (1899/1991, 255) toteamuksessa ”kansanomaisen kirjallisuus, sanomalehdet, eletävä elämä tuhansine eri muotoineen ja kysymyksineen tarjoavat kehittymisen tilaisuudet” jopa unescolaisen elinikäisen kasvatuksen horisontaalisen yhdentämisen idean edeltäjän.

Nuormaa näki aikanaan kansanomaisen opetuksen puutteena sen, että sen yhteydessä käytettiin abstrakteja käsitteitä ”sivistyssanoja”, joita kansa ei ensinkään ymmärrä tai ymmärtää väärin. Sellaisia sanoja olivat hänen mukaansa muun muassa isänmaa (käsitetään siksi maakaistaleeksi, joka ulottuu naapurin raja-aitaan), kirkko (merkitsee ainoastaan rakennusta), oppikoulu (kaikissa kouluissahan oppia saadaan). Nuormaan aikana väestön enemmistön kieli oli hyvin konkreettista sillä heidän maailmankuvansa ja omakohtainen elämäntodellisuutensa rajoittui suppeaan lähipiiriin. Alasen mielestä puuttuvat valmiudet abstraktisten käsitteiden käyttöön olivat 1970-luvun lopulla vähän koulutusta saaneiden keskeisimpiä oppimiskynnyksiä. Kyseisiä seikkoja tähdentäessään Nuormaa ymmärsi siten ongelman ytimen.

4. Alasen aikuisdidaktiikka

Aikuisdidaktiikka ei ollut Aulis Alasen tutkimustyössä kovinkaan keskeisellä sijalla. Hän käsitteli kuitenkin myös didaktiikan kysymyksiä lähestyessään aikuisten opettamista toisaalta yhteiskunnallisten reunaehtojen ja käytäntöjen kautta toisaalta aikuisten oppimispsykologisten piirteiden tarkastelun kautta. Alanen antoi yliopistossa vuosikaudet opetusta didaktiikan kursseilla. Alasen mukaan aikuisdidaktiikkaa yleiseen didaktiikkaan yhdistäviä tekijöitä oli enemmän kuin niitä erottavia tekijöitä. Didaktiikan tehtävänä oli Alasen mukaan tutkia opetuksen tavoitteita, edellytyksiä ja vaikutuksia ja muodostaa opetuksen teoriajärjestelmä, josta voidaan johtaa yleisiä toimintaohjeita opetus käytännöille. Näin oli sekä koulu- että aikuisopetuksessakin.

Esitellessään *Johdatus aikuiskasvatukseen* -kirjassaan (Alanen 1985, 86–90) aikuisdidaktiikkaa hän päätyy tyypilliseen tapaansa kiteytyneeseen määritelmään. Tämän määritelmän mukaan aikuisten opettamisen erityisiä edellytyksiä määräävät keskinäisessä vuorovaikutuksessa:

- aikuiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät ja tavoitteet
- oppijan aikuisuudelle ominaiset persoonallisuuden rakenteet ja toimintavalmiudet
- aikuisille ominaiset elämäntavan muodot ja suuntaukset sekä
- yhteiskunnan toimintajärjestelmien organisoituneet muodot, jotka säätelevät aikuisten ajan ja energian käyttö- sekä liikkumismahdollisuuksia.

Alanen näki aikuisen elämäntilanteen oppimiskehyksenä, joka täytyi ottaa erilaisissa opetusjärjestelyissä huomioon. Opetuksen sosiaalisina edellytyksinä oli muun muassa oppiminen pääosin organisoitujen opintojen ulkopuolella, informaalisen oppimisenä. Aikuisoppijan elämäntapaan ja ajankäyttöön kuuluvat (työ, perhe, vapaa-aika) ja elämäntavan suuntautumiseen liittyvät tekijät (opiskelijan yhteiskunnallinen asema ja elämänolosuhteet) säätelevät hänen suhtautumistaan opiskeluun ja oppimistavoitteisiin.

Alanen painotti myös aikuisen persoonallisuuteen liittyviä piirteitä didaktiikan lähtökohtina. Näitä olivat muun muassa itsenäisyys, kokemustiedon ja

teoreettisen tiedon merkitys orientoitumisen suuntaajana ja itseluottamuksen horjuvuus, joka useimmiten johtuu aiemmista negatiivisista oppimiskokemuksista. Alanen pyrki siten luomaan kokonaisnäkemyistä didaktiikan pohjaksi. Tavoitteena oli sulauttaa yhteiskunnallinen tieto ja aikuisen oppijan persoonallisuuden rakenteen ymmärrys tavalla, jota voitaisiin soveltaa opetusta organisoitaessa. Didaktiikan eri suuntauksethan (esimerkiksi kognitiivinen, behavioristinen tai andragoginen) ovat usein rajanneet kohteekseen vain opetustapahtumaan liittyvät tekijät. Didaktiset todentamiset ontuvat joko yhteiskunnallisen kontekstin pois jääntinä tai opiskelijan emotionaalisen puolen tarkastelun laiminlyöntinä.

Edellä sanotun perusteella ei voikaan kummastella Alasen viehättymistä Nuormaan kirjoittaman oppaan teeseihin. Nuormaa tavoitti intuitiivisesti ja oman kokemuksensa kautta niitä aikuisten opettamisessa tuolloin esille nousseita kysymyksiä, jotka Alanen myöhemmin konstruoi käsitteellisesti ja tieteelliseen keskusteluun tukeutuen. Alanen toi esille ymmärtävän kokonaisnäkemyksen tarpeen opetustyön ja koulutusorganisaatioiden toiminnan kehittämiseen paneuduttaessa. Myös Nuormaa pohjasi esityksensä aikuisen oppilaan elämäntilanteen hahmotukseen, vaikka totesikin vaatimattomasti, että nämä ”näkökohdat ovat kirjoittajan yksityisiä, kansanopetustyössä tekemiä havaintoja, eivätkä tahdo muusta käydäkään”. (Nyman 1899/1991, 254.)

5. Kansanomainen opetus tänä päivänä?

Voidaanko opetuksen kansanomaistamisesta puhua enää tänä päivänä? Eikö se ole jälkijätöistä hyminää aikana, jolloin kansaa ei entisessä mielessä ole olemassa? Yhtenäiskulttuurin aikakausi on auttamattomasti ohitse ja modernin lumossa kansa ei tunne tarvetta valistua. Emme ole aikoihin puhuneet kansanvalistuksesta. Jäljelle ovat jääneet valtion ennalta ehkäisevät kansalaisen yksityisyyteen ja hyvinvointiin suunnatut interventiot, kuten terveys-, liikenne- tai seksuaalivalistus.

Opetuksen kansanomaistamisen teemoja on sivuavasti käsitellyt Seppo Niemelä (1999). Hän näkee vapaan sivistystyön aikuisopetuksen prosessina, joka etsii tehtäväänsä, ohjaa itseään, oppii kokemuksesta ja luo ennen kokemattonta tavalla, jota kukaan ei voi ennakoida. Yhtenä keinona ovat kansalaisopinnot, joiden avulla tavoitellaan aktiivista kansalaisuutta ja kansalaisyhteiskunnan vahvistamista. Niemelä näkee kansalaispätevyyden kehittämisen perheessä, lähiyhteisöissä, yhdistyksissä ja vapaan sivistystyön opintojen parissa mahdollisuutena oman ajattelun kehittämiseen, itseilmaisuun, yhteistyöhön, vastuuseen, vaikuttamiseen ja järjestötoimintaan. Se on demokratian juurihoitoa ja sosiaalisen pääoman lisäämistä. Viime vuosikymmenellä alkanut yleinen yksilöllistymistrendi on suunnannut opiskelijoiden kiinnostuksen elämänhallintaan, omaan uusiutumiseen ja itseilmaisuun painottuviin opintoihin. Eri koulutusorganisaatioiden edustajat tuntevat helposti taistelevansa tuulimyllyjä vastaan yrittäessään korostaa yhteiskunnallista tai yhteisöllistä suuntautumistaan. Siksi tarvitaankin uudenlaista ajattelua, sillä myös tarve yhteisöllisyyteen on olemassa.

Tämän päivän aikuisopettaja kohtaa opetustyössään edelleenkin opetusryhmien heterogeenisyyden ja opiskelijoiden käsitteellisen ajattelun puutteet. Hänellä on ainakin periaatteessa edeltäjiään parempia keinoja opetuksen henkilökohtaistamiseen, muun muassa henkilökohtaisten opetussuunnitelmien avulla. Vapaan sivistystyön oppilaitoksissa opiskelevat vierastavat kuitenkin opintojensa liiallista systematisoimista. Opiskelu halutaan mieluiten pitää omassa hallinnassa olevana alueena, joka on kilpailu- ja kulutusyhteiskunnan katveeseen jäävää aluetta.

Aulis Alanen oli aktiivinen kirjoittaja ja keskustelija. Hänellä oli yliopistouran lisäksi myös kokemusta kentältä, esimerkiksi Vaasan työväenopiston rehtorin tehtävistä. Juha Sihvonen tuo tässä kirjassa olevassa artikkelissaan (myös Sihvonen 2004) esille Alasen vuonna 1963 julkaiseman kirjoituksen tulosten arvioinnista vapaassa sivistystyössä ja pitää Alasen kysymyksenasettelua aikaansa edellä olevana. Edellä esitellyn Alasen Nuormaa-kommentoinnin pohjalta on silti vaikea uskoa, että Alanen olisi innostunut eräissä tämän päivän arviointikokeiluissa käytetyistä ilmaisuista (standardointi, benchmarking, laatujärjestelmä). Kysymys ei ole niinkään siitä, etteikö vapaan sivistystyön toimintaa ja

opetusta voitaisi arvioida millä tahansa kuviteltavissa olevalla järjestelmällä. Nämä järjestelmät vain tahtovat lähteä elämään omaa elämäänsä sisällön, substanssin kustannuksella. Ne johtavat helposti organisaatiokeskeiseen ja pragmaattiseen ajatteluun eli erilaisten selviytymisstrategioiden luomiseen oletetun kiristyvän kilpailun tai hyväksytyksi tulemisen tarpeen siivittämänä. Vaarana on, että aikuisopiskelija jää sivurooliin ja vapaa sivistystyö tulee taivutetuksi malleihin, jotka eivät enää vastaa sen alkuperäistä olemusta omaehtoisena ja spontaanisti suuntaa hakevana prosessina.

Kansanomaisen opetuksen tulisi edelleenkin olla luonteeltaan opiskelijaan älyllisesti ja emotionaalisesti vetoavaa, koulutuksen pariin houkuttelevaa. Siksi opiskeluun hakeutumisen kynnyksen pitäisi olla mahdollisimman matala, muun muassa opiskelukustannuksiltaan. Tavaksi on tullut mainita vapaan sivistystyön kilpailevan ihmisten ajankäytöstä viihteen ja joukkoviestinten tarjonnan kanssa. Todennäköisesti suurempi este opiskeluun hakeutumiselle on se, että sitä ei koeta mielekkääksi tai sen ei nähdä lisäävän juurikaan henkilön mahdollisuuksia vaikuttaa oman olemassaolonsa ehtoihin. Olisiko kansanomaisen opetuksen tarve nykyisin siinä, että kohdistaisimme enemmän huomiota opetusjärjestelyissämme syrjäytyneisiin ja syrjäytymisuhan alla oleviin? He eivät todellakaan kaipaa opitun tunnustamista, vaan oman ihmisarvonsa tunnustamista. Olisiko se yksi keino vaalia Nuorman jättämää perintöä?

Kirjallisuus

- Alanen, A. 1979. Aikuisdidaktiikan juuria. *Opistolehti* 56 (6), 170–173.
- Alanen, A. 1985. *Johdatus aikuiskasvatukseen*. Helsinki: Yleisradio Opetusohjelmat.
- Niemelä, S. 1999. *Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä*. Helsinki: Kansanvalistus-seura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Nyman, S. 1899/1991. Kansanomaisesta opetustavasta. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) *Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 253–261.
- Sihvonen, J. 2004. Tulosten arviointi vapaassa sivistystyössä. Seminaarialustus 17.8.2004, Tampere.

Uudisraivaajia ja syvämuokkaajia

Aikuiskasvattajan identiteetistä

Petri Salo & Juha Suoranta

1. Aluksi

Riskiyhteiskunta kuuluu informaatioyhteiskunnan tavoin siihen ”aikalaisdiagnostisten” käsitteiden joukkoon, jonka avulla on pyritty ymmärtämään maailmaa vastaamalla kysymyksiin siitä, keitä me olemme ja millaista aikakautta elämme. Vastaukseksi on annettu muun muassa ajatus, että me elämme modernien yhteiskuntien kehitysvaihetta, ”jossa sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset ja yksilölliset riskit yhä useammin luistavat teollisen yhteiskunnan seuranta- ja turvainstituutioiden otteesta” (Beck 1995, 16). Ensin riskejä tuotetaan kuin mitään ei olisi tapahtunut. Jossakin vaiheessa niistä tulee yhteiskunnallisen keskustelun kohteita, jotka varjostavat erilaisia yhteiskunnallisia kiistoja ja konflikteja. Elämää leimaa kuitenkin modernin väijäämättömyyden logiikka, jossa riski(yhteiskunta) ”ei ole optio, joka voidaan hyväksyä tai torjua poliittisessa keskustelussa. Se syntyy autonomisoituneista modernisaatioprosesseista, jotka ovat sokeita ja kuuroja omille vaikutuksilleen ja tuottamilleen uhkille.” (Emt. 17.) Sama koskee informaatioyhteiskuntien verkostojen logiikkaa ja ”informationalismia, joka on korvaamassa industrialismin hallitsevana muotona” (Castells 2000, 139). Informaatioyhteiskunnan rintamalinjoja ei enää vedetä työläisten ja kapitalistien, vaan uuden nettikratian eliitin (*netocratic elite*) ja sen kuluttajaluokan (*consumtariat*) välille, joka on tuomittu kuluttamaan (Zizek 2004, 192). Tämän tilanteen ja näiden uhkien *tunnistamista* kutsutaan refleksiiviseksi modernisaatioksi.

Mikäli modernisaation refleksiivisyys tulkitaan normatiiviseksi eli pedagogiseksi ja poliittiseksi käsitteeksi, riskiyhteiskunta on riski ennen kaikkea siksi, että vaikka yhteiskuntaelämän tietyt (erityisesti ekologiset, mutta myös sosiologiset ja ideologiset) perustukset ovat muuttuneet juuriaan myöten, ei aikalaisymmärrys (*common sense*), poliittinen päätöksenteko eikä yhteiskuntafilosofinen reflektio ole pysynyt muutoksen perässä. Ja vaikka perässä olisi pysyttykin ongelmaksi jää se, että riskiyhteiskunta on käsitteellinen innovaatio, jonka länsimainen liberaali yhteiskuntateoria voi sietää ja jota voidaan käyttää selittämään ja perustelemaan myöhäisen modernisaation ilmiöitä ja tapahtumia. Mutta voidaanko sen avulla *muuttaa* yhteiskuntaa tai osoittaa ellettävän aikakauden ambivalensseja? Entä mahdollistavatko elegantit *formaalit* käsitteelliset innovaatiot todellisten kysymysten esittämisen? Miten se kestää ajan paineet, jotka nousevat todellisista tapahtumista tai niistä toiseuden muodoista (kuten etnisistä konflikteista tai terrorismista), jotka näyttävät nousevan lännen ulkopuolelta tai niistä psyykkisistä ja sosiaalisista anomaliaista, jotka syntyvät länsimaisten yhteiskuntien sisäisissä prosesseissa (rakenteellinen väkivalta, huumeet, mielenterveysongelmat, ihmisten väsyminen). Refleksiivinen moderni pystyy tunnistamaan yksilöllistymiskehityksen vääjäämättömyyden, suorastaan pakonomaisuuden, sen, että olemme tuomittuja yksilöllistymään ja joudumme ”itse suunnittelemaan, laatimaan, sovittamaan, parsimaan ja paikkaamaan” omat elämäkertamme (Beck 1995, 27), erityisesti suhteessa työhön:

Johdon ja työvoiman suhteet määritellään yksityiskohtaisilla sopimuksilla, ja työ korvataan sen mukaan, miten työntekijät tai johtajat pystyvät uudelleenohjelmoimaan itseään teknologisten innovaatioiden ja yrityselämän muuttumisen mukaisesti suorittamaan uusia tehtäviä ja päämääriä. (...) Se on voittajien ja häviäjien maailma, tosin yhä useammin epävarmojen voittajien, ja häviäjien, joilla ei ole paluuta verkostoon. (Castells 2000, 147)

Tämä yksilö ei enää olekaan valistuksen subjekti, vaan postmoderni muodonmuuttaja, kameleontti ja nomadi, joka järjestää itsensä ja identiteettinsä tilanteen mukaan järjestelmän ulkopuolella. Taloudellinen tuotanto, yksilö-subjekti ja yhteiskunnallinen päätöksenteko ovat verkostojen logiikan mukaisesti kaikki *ad hoc* -muotoisia nomadistisia ja verkostomaisia (*rhizome*) projekteja. Mitä tällaisessa hajeisessa, rikkiinäisessä ja epäjatkevassa maastossa pitäisi aja-

tella aikuiskasvattajan identiteetistä ja pätevyysvaatimuksista? Haluamme tässä tekstissä viritellä keskustelua aikuiskasvatuksen olemuksesta ja tehtävästä aikuiskasvattajan identiteetin, ammatin, tehtävien ja roolin näkökulmasta. Etimme vastausvaihtoehtoja kysymykseen mitä aikuiskasvattajaksi kasvaminen tarkoittaa riskien ja riskitietoisuuden aikakaudella.

Millaisia olemme ja mitä me teemme?

Aikuiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan tutkijan Karin Filanderin (2002, 286) vahvan väitteen mukaan aikuiskasvatustutkimuksessa ei ole kyetty rakentamaan kestäväää näkemystä sen paremmin yhteiskunnallisista muutoksista kuin aikuiskasvattajien tehtäväkuvista. Jos näkemys pitää paikkansa, voi tilannetta sanoa huolestuttavaksi erityisesti alan yliopisto-opiskelijoiden kanalta. Aikuiskasvattajan asemaa ja merkitystä pohditaan usein suhteessa ammattiin ja työelämään. Tämä on sinänsä ymmärrettävää. Aikuiskasvatuksen koulutusohjelmissa voidaan kuitenkin tuottaa myös käsitys, jonka mukaan aikuiskasvattajan keskeinen tavoite on palvella työelämää. Sisältyykö nykyisiin koulutusohjelmiin mahdollisuuksia – opetusta ja kirjallisuutta – pohtia tätä tehtävänasettelua? Ellei näin ole, voi jäädä huomaamatta, että aikuiskasvattajaksikin tulee ensin kasvaa ja tulla kasvatetuksi, jotta voi kasvattaa (kehittää, tutoroida ja ohjata) muita. Ei liene ennenkuulumatonta olettaa ja väittää, että aikuiskasvattajaksi ja ihmiseksi kasvaminen ylipäänsä vaatii itsemääräytyntä ja ulkoisista vaatimuksista vapaata ajattelutilaa. Filander (mt. 287) kysyy sitä, ”miten siirtymät valistuksen, sivistyksen, kasvatuksen ja koulutuksen käsitteistä oppimisen käsitteistöön vaikuttavat aikuiskasvattajien toimija-identiteettiin ja itseymmärryksen kysymyksiin?” Ehkä kysymykseen voi (ja tulee) vastata verbeillä tukahtuu, rapautuu, hajautuu, eriytyy ja hämärtyy. Mutta jos aikuiset ja heidän kasvattajansa menettävät kyseisten siirtymien myötä mahdollisuutensa oman itsensä, toimintansa ja omien tarkoituksperiensä tunnistamiseen, tunnistamiseen ja kriittiseen pohdintaan perustuvaan mielekkääseen edistämiseen, ei välttämättä olla menossa kohti parempaa. Toimintaan ja tunnistettaviin tekoihin perustuvien toimintakäsitteiden korvautuminen prosessikäsitteillä, joiden

tekijää ei yksiselitteisesti voi osoittaa, merkitsee jotain. Kasvatustieteen professori Pauli Siljander (2002, 23) toteaa prosessikäsittein kuvatuista prosesseista lyhyesti seuraavan: ”prosessi voi toteutua jossakin ja jollakin tavalla, mutta prosessi itsessään ei ole teko.” Jos kyseisen virkkeen prosessi -sanojen eteen liittää määreen ’aikuisen oppimis-’, voidaan esimerkiksi virkkeen alkuosaa tulkita elinikäisen oppimisen monien, ja eritoten nonformaalien viitekehysten merkitysten näkökulmasta – niiden merkitysten tunnustamisena.

Aikuiskasvattajan (ammatti)identiteetin kannalta voidaan kysyä, mihin enää tarvitaan aikuiskasvattajaa, häntä joka muinoin toimi (ks. Harva 1980, 23) aikuisten itsekasvatuspyrkimysten herättäjänä, tukijana ja auttajana? Perspektiivin siirtymä yhteiskunta- ja yhteisötasolta yksilötasolle on melko selkeästi todettavissa esimerkiksi niistä käsitteistä, joita alan teksteissä kulloinkin käytetään. Vai onko? Aikuiskasvatuksen teoreetikko Jack Mezirow (1985, 102) on todennut aikuiskasvattajien yhteiskunnallisen sitoutuneisuuden pohjautuvan nimenomaan aikuisen oppimisprosessin perusluonteeseen. Aikuiskasvattajan tehtävänä on oppimisprosessin helpottaminen. Mutta sisältyykö Mezirowin toteamukseen ajatus yksilöstä yhteiskunnan ilmentymänä, jonkinlaisena peiliinä? Hän kuitenkin viittaa vain melko yleisluontoisesti oppimisprosessien kulttuuri- ja yhteiskunnallisiin vaikutteisiin. Oletettua siirtymää yhteisökäsitteistä yksilökäsitteisiin ja niiden mukaisiin tehtävänmäärittelyihin voidaan kuvata aikuiskasvatuksen perustavien arvojen kannalta. Filosofi ja aikuiskasvatuksen professori Urpo Harva (1980, 20–21) jakoi aikuiskasvatuksen arvot aikanaan sosiaalisiin ja individuaalisiin. Tänään voimme kysyä, ovatko aikuiskasvatuksen sosiaaliset arvot, ajatus hyvästä yhteiskunnasta, jo jääneet individuaalisten arvojen, omintakeisen yksilöllisyyden arvostamisen ja omaleimaisen persoonallisuuden kehittymisen jalkoihin? Jos ovat, niin missä on aikuiskasvattajan paikka ja mikä on hänen tehtävänsä?

2. Aikuiskasvattajan persoonallisuuden jakautuminen ammatillistumisen ja professionaalistumisen seurauksena

Aikuiskasvatuksen professori Jukka Tuomisto (2002, 264–265) mainitsee aikuiskasvatuksen yliopistollista kehitystä esittelevässä artikkelissaan Urpo Harvan teoksen *Kansansivistäjä*, muttei pysähdy lähemmin tarkastelemaan siinä esitettyjä kansansivistäjien ryhmittelyjä, nykykielellä voitaisiin kai sanoa aikuiskasvattajan ammatti-identiteettiä. 1940-luvun lopulla oltiin Harvan mukaan tilanteessa, jossa kansansivistystyön toimintamuodot olivat monimuotoistuneet ja niin ollen myös kansansivistäjälle tuli yhä uusia tehtäviä: ”Hänen oli laadittava opintosuunnitelmia, organisoitava kansansivistystyötä, hankittava varoja, tutustuttava sivistettävien toiveisiin, vaikeuksiin, koko heidän elämänsä ja elämänympäristöönsä” (Harva 1948, 9). Harvan mukaan aikuiskasvattajat voidaan ryhmitellä usealla eri tavalla. Ensinnäkin heidät voidaan jakaa päätoimisiin, sivutoimisiin ja vapaaehtoiisiin. Heidät on mahdollista luokitella peruskoulutuksen (koulutie tai kansansivistys) mukaan tai ottaa ryhmittelyperusteeksi se, onko sivistystyö välitöntä (opetusta) tai välillistä (suunnittelua ja hallinnointia). Kiinnostavin jako on kuitenkin se, jonka mukaan aikuiskasvattajat jaetaan uudisraivaajiin ja syvämuokkaajiin (mt. 13). Uudisraivaajat tekevät työtään ”ekstensiivisesti” siellä, minne kansansivistystyö ei vielä ole ehtinyt. He joutuvat matkustamaan paljon ja ”tapaamaan alituisesti uusia ihmisiä”. Syvämuokkaajat sen sijaan pysyvät ”intensiivisesti” paikoillaan ohjaten pientä opiskelijajoukkoa suhteellisen pitkän aikaa.

Aikuiskasvatuksen emeritusprofessori Aulis Alanen (1986, 135–137) hahmotteli 1980-luvun puolivälissä aikuiskasvattajien toimintaa tunnistamalla tuon hetkessä tilanteessa muutaman toisistaan poikkeavan aikuiskasvattajan ammatti-ideaalin. Humanistiselle arvofilosofialle, kasvunäkemykselle sekä elämänasenteelle perustuvaa ammatti-ideaalia hän kutsui henkisen kasvun edistämiseksi. *Henkisen kasvun edistämisen* keskeinen lähtökohta ja edellytys on arvorationaalisuus. Tällöin aikuiskasvattajan toiminta ohjautuu sisäistetystä arvojärjestelmästä käsin. Käytännön kasvatus- ja opetustyössä arvorationaalisuus näyttäytyy aikuiskasvattajan toiminnassa haluna ja valmiutena tehdä

omakohtaisia arvovalintoja sekä itsenäisiä tulkintoja. Toimiessaan arvorationaalisti aikuiskasvattaja voi pyrkiä toteuttamaan omaksumiaan arvopäämääriä joko *uskonvaraisesti* ja *tunnevaltaisesti*, jolloin hänen toimintansa näyttäytyy julistamisena ja käännättämisenä, tai vaihtoehtoisesti *kriittisesti*. Kriittinen suhtautuminen ilmenee pyrkimyksenä auttaa aikuisia omakohtaisten ja itsenäisten ratkaisujen tekemiseen jatkuvan kriittisen pohdinnan ja arvioinnin avulla. Alasen (1980, 57) mukaan aikuiskasvattajan, joka perustaa toimintansa humanistiselle arvoille, tärkeimmäksi tehtäväksi muodostuu yhteiskuntaan vaikuttaminen ja sen uudistaminen humanismin perusarvojen mukaisesti. Yhteiskuntaan hän voi vaikuttaa välittömästi erilaisilla julkisilla areenoilla tai välillisesti, sekä omassa toimintaympäristössään (organisaatiossaan) että aikuisoppijoiden kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Aikuiskasvattajan keskeiseksi ”työvälineeksi” eri yhteyksissä muodostuu kuitenkin yhteiskunnallisen todellisuuden ja sen kautta ilmenevien maailmanlaajuisten ongelmien tiedollinen hallinta. Henkisen kasvun kriittisen edistämisen oppimäärään sisältyy keskeisinä elementteinä yhteiskunnan ja sen kehitystä määrävien lainalaisuuksien tuntemus sekä tietoisuus yhteiskunnallisten epäkohtien luonteesta ja mahdollisuuksista vaikuttaa niihin aikuiskasvatuksen keinoin.

Kahden muun Alasen hahmotteleman aikuiskasvattajan ammatti-ideaalin taustalla on vahva tavoiterationaalisuus. Toimiessaan *tunnollisen toimen hoitamisen* ammatti-ideaalin mukaisesti aikuiskasvattaja tukeutuu toiminnassaan ja valinnoissaan joko koulutusjärjestelmässä tai omassa organisaatiossaan vallitseviin arvoihin. Aikuiskasvattaja ei henkilökohtaisesti ota kantaa toimintansa arvoperustaan. Se määrittyy hänen toimintaansa säätelevien normien, lainsäädännön, ohjeistusten sekä erilaisten säännösten kautta. Ulkoisten normistojen lisäksi arvoperustan muodostumiseen vaikuttaa ammattieetos. Ammattieetoksella hän viittaa eri yhteyksissä konstruoituihin ja välitettyihin mielikuviin pätevän, luotettavan ja tehokkaan aikuiskasvattajan toiminnasta ja työskentelytavoista. *Tehokkaan palvelun* ammatti-ideaali puolestaan merkitsee vastuun siirtämistä arvoperustan muodostamisen ja arvovalintojen suhteen asiakkaisiksi määritellyille aikuisoppijoille. Aikuiskasvattaja toimii markkinaperusteisesti pyrkien tyydyttämään asiakkaiden tarpeet ja niihin perustuvan kysynnän mahdollisimman joustavasti ja monipuolisesti. Vaihtoehtoisesti aikuiskasvat-

taja pyrkii pitämään yllä ja kehittämään aikuisten itsenäistä osallistumista. Jotta oppija-asiakkaiden mahdollisimman tehokas palvelu olisi mahdollista on aikuiskasvattajan tulkittava virallista arvofilosofiaa mahdollisimman joustavasti ja avoimesti. Ongelmatilanteeseen aikuiskasvattaja joutuu jos virallinen aikuiskasvatuksen arvofilosofia on ristiriidassa oppija-asiakkaiden tarpeiden kanssa (emt.).

Ne kehitystrendit tai oireet, jotka Alanen (1980, 29–32, 43) tunnisti 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa, eli aikuiskasvatuksen määrällinen kasvu, tehtäväkentän laajentuminen ja siihen liittyen eriytyminen ja erikoistuminen, ovat vahvistuneet entisestään. Jos aikuiskasvattajan ammattikuva ja aikuiskasvattajan ammatin tekijälleen asettamat vaatimukset olivat 1980-luvulle tultaessa selkiytyneet hitaasti, voidaan kahden viime vuosikymmenten kehitystä parhaiten kuvata fragmentoitumisen ja pirstaloitumisen käsitteiden avulla. Ammatillisuuden suhteen kehitys on ollut kaksijakoinen; tehtävät vaikuttavat kasvaneen, eriytyneen ja monimutkaistuneen, mutta niiden hoitaminen ei ole siirtynyt selkeästi tunnistettavalla, kiintein työehdoin toimiville ammattityöntekijöille. Viime aikojen kehitystä voidaankin kuvata vaikkapa hybridisoitumisen käsitteen avulla.

Tarkastellessaan aikuiskasvattajan työn ammatillisuudesta ja professionalisaatioon liittyvää kehitystä Alanen (1980) viittaa tämän tästä aikuiskasvatukseen vapaamuotoisena ja voluntarismiin perustuvana epämuodollisena ja vapaana kansalaistoimintana. Vapaassa kansalaistoiminnassa aikuiskasvattajan toiminta perustuu kutsumukseen ja persoonallisiin ominaisuuksiin, joita hän ei kuitenkaan sen tarkemmin määrittele. Alanen (mt. 54) tulkitsee ”uusiksi” kutsumiensa liikkeiden parissa esiin nousseiden aikuiskasvattajan tehtävien ja roolien edustavan sellaista kokonaisnäkemyä, joka muistuttaa käsitystä kutsumustyöntekijästä. Kyseisiä aikuiskasvattajia hän kuvaa nimikkeillä myötätöskentelijä, fasilitaattori, animaattori, koordinoija ja auttaja. Aikuiskasvattaja kutsumustyöntekijänä asettuu yksilöiden rinnalle, astuu heidän muodostamiinsa yhteisöihin kanssa- ja myötäelämään sekä kohtaamaan yhteiskunnan kaikkine puolineen. Viime aikoina yleistyneet aikuiskasvattajista käytetyt nimikkeet, kuten esimerkiksi ohjaaja, valmentaja, harjoittaja ja mentor suuntaavat aikuiskasvattajan huomiota yhteiskunnallisten seikkojen sijaan yksilön

oppimisen ja kovenevassa kilpailussa tarvittavien valmiuksien välineelliseen edistämiseen (ks. Puurula 2002, 232–233). Kutsumustyöntekijän lähtökohtana ja näkökulmana on yhteiskunta ja yhteisöt pikemminkin kuin yksilöt ja heidän oppimisensa. On toki todettava, että Alanen väittää samassa yhteydessä (mt. 50) aikuiskasvattajien kutsumustietoisuuden olevan myytti, joka ei vastaa historiallista todellisuutta. Hän ei kuitenkaan täysin hylkää ajatusta aikuiskasvat-
tajasta ainakin osittain kutsumuksen ja henkisyyden ohjaamana myötäeläjänä ja -työskentelijänä;

Tunnevaltainen usko, että aikuisten patoutunut itsensä kehittämisen tarve ja valmiudet omaehtoiseen toimintaan kaipaavat vain alkusysäyksen antajaa ja katalysaattoria, ei vastaa tutkimuksen ja käytännön kokemuksen osoittamia tosiasioita. Aikuiskasvattajien andragoginen erityiskoulutus tuskin väistämättä kuolettaa henkeä; sen tulisi tietysti vaikuttaa päinvastoin.

Voikin kysyä eikö henkisen kasvun edistäminen edellytä aikuiskasvattajalta omaa henkeä ja henkisyyden huomioimista? Omassa ajassamme olemme panneet merkille ”heikot signaalit” aikuiskasvatuksen henkisen (*spirituality*) ja eettisen ulottuvuuden uudelleen löytämisestä. Useimmiten inhimillisen elämän henkiset ja eettiset ulottuvuudet nousevat pinnalle välttämättöminä vastareaktionä työmarkkinoilla ja työelämän organisaatioissa tapahtuneisiin vierasmääräytyneisiin rakenteellisiin muutoksiin ja näistä muutoksista seuranneeseen elämän ja työn mielekkyyden kadottamiseen sekä identiteetin rapautumiseen ja ruostumiseen. Toki henkisyys ja eettisyys voidaan valjastaa myös suuryhtiöiden (*corporate spirit*) ja niissä tehtävän ihmisvoimavaran kehittämisen (*human resource development*) palvelukseen, mutta pikemminkin ne nostetaan esiin kansalaisaktiivisuuden ja sosiaalisten liikkeiden toiminnan orgaanisina ja keskeisinä edellytyksinä ja lähtökohtina (esim. Lange 2004; Tisdell 2000).

3. Ekspressiivinen rationaliteetti, eettinen näkemys ja sivistyksellisen toivo

Karin Filander (2002, 286) väittää aikuiskasvattajien elävän lähes päivittäisessä identiteettikriisissä. Aikuiskasvattajana toimiminen edellyttää jatkuvaa oman näkökantansa ja asemansa oikeutuksen perustelua. Perusteluja vaatii niin aikuiskasvattaja itse itseltään kuin ne merkitykselliset muut. Tässä tilanteessa aikuiskasvattaja joutuu perimmäisten kysymysten äärelle; kysymään itse itseltään kuka minä olen ja mikä on työni merkitys? Aikuiskasvattajien identiteetin määrittelyn ja kadottamisen ongelma liittyy oman tutkimusalueen määrittelyn ongelmaan. Moninaiselta ja hajautuneelta aikuiskasvattajien joukolta puuttuu Filanderin (mt. 288) mukaan yhteinen ”jaettu ja historiallisesti perusteltu kertomus”, jota he ”voisivat käyttää oman asemansa ja työtehtäviensä perustelun resurssina”. Tämän kulttuurisen kertomuksen puuttuessa aikuiskasvattajat ovat hukanneet toimintansa kohteen, oman toimintakenttensä sekä omat keskeiset käsitteensä.

Voisiko tilannetta sittenkin, hajautuneiden kertomusten sijaan, hahmottaa hiukan vanhakantaisesti erilaisten rationaliteettien avulla? Ehkei jako arvoja ja tavoiterationaliteettiin enää riitä. Tarvitaan kenties muita rationaliteetteja, rationaalisuuden käsitteen moniulotteisuuden tunnistamista. *Monirationaalisuuden (multirationality)* käsitettä on hyödynnetty ainakin organisaatioteoreettisessa tutkimuksessa, tilanteissa, joissa organisaatiota ei ole johdettu ”järkevästi” tai sen sisäinen päätöksenteko on ollut kaikkea muuta kuin perinteisessä mielessä ”järkevää”. *Ekspressiivisen rationaliteetti* on yksi monirationaalisuuden ilmentymistä. Toimiessaan ekspressiivisen rationaalisesti ihmiset pyrkivät ensisijaisesti oman identiteettinsä luomiseen ja ilmaisemiseen. Ekspressiivis-rationaalinen teko on jo sinällään tavoite. Näiden tekojen avulla maailma näyttäytyy ymmärrettävänä ja ne mahdollistavat oman identiteetin luomisen ja esiin tuomisen muiden ”silmiä edessä”. Niiden avulla ei pyritä erityisten tavoitteiden saavuttamiseen vaan tekemiseen ja toimimiseen (Sjöstrand 1997, 46–47). Ekspressiivis-rationaaliseen toimintaan sisältyy pyrkimys löytää tai saavuttaa sopusointu tilanteen ja identiteetin välillä. Sopusoinnun tai edes jonkinlaisen

tasapainon saavuttaminen edellyttää tilanteen pohdintaa (miten minun tulee ymmärtää olemassa oleva tilanne?), identiteetin pohdintaa (kuka minä olen?) sekä pyrkimystä löytää sopusointu näiden kahden välille (miten minun[laiseni henkilön] tulee toimia tässä tilanteessa?). Etsittäessä vastausta viimeiseen kysymykseen, on tukeuduttava syyn ja seurausten logiikan (*logics of consequentiality*) sijasta soveliaisuuden logiikkaan (*logics of appropriateness*) (March 1991).

Kasvatustieteilijä Anita Malinen (2002) tunnistaa aikuisten opettamisessa kolme keskeistä vastuualuetta; epistemologisen, eksistentiaalisen ja eettisen vastuun. Epistemologisesta vastuullinen opettaja tietää enemmän, kykenee pedagogisen aika- ja rakennetietoisuutensa avulla suhteuttamaan oman tietämyksensä oppijoiden tietämykseen, synnyttämään oppimisprosesseja käynnistäviä säröjä sekä aikaansaamaan ja ohjaamaan uutta tietoa testaavaa ja oikeuttavaa keskustelua. Aikuisopettajan ja -oppijan välinen epistemologinen suhde on luonteeltaan epäsymmetrinen. Eksistentiaalisesti vastuullinen aikuisten opettaja suhtautuu ja kohtelee oppijoita kunnioittavasti ja tasavertaisesti sekä pyrkii oppimiselle suotuisan, inhimillisen ilmapiirin luomiseen. Eksistentiaalin suhde on luonteeltaan symmetrinen. Eettinen vastuu perustuu tai on ehkä pikemminkin seurausta kahdesta muusta vastuusta. Malisen (mt. 80–84) kuvailmana aikuisopettajan eettinen vastuu kytkeytyy vahvasti opetus-oppimistilanteisiin ja on luonteeltaan lähinnä opettajan toimintaan liittyvää tietoisuutta, ammatillista opetusvastuuta pikemminkin kuin vastuuta kasvuun saattamisesta. Eettinen vastuu edellyttää aikuisopettajalta kahden muun vastuunsa tunnistamista sekä eksistentiaalisen vapauden tuoman rajoitusten tunnistamista. Aikuisopettajan keskeisin eettis-professionaaliseen vastuuseen liittyvä velvoite on epistemologisen ja eksistentiaalisen vaikuttamisen erottaminen toisistaan.

Mutta miksi lainkaan erottaa toisistaan vastuun epistemologinen ja eksistentiaalinen ulottuvuus? Eikö juuri tässä ajassa, jossa tavallisten aikuisten lisäksi myös heidän kasvattajansa potevat syvää identiteettikriisiä, olisi paikallaan tarkastella vastuun näitä ulottuvuuksia toisensa edellytyksinä ja täydentäjinä? Ekspressiivinen rationaliteetti, sen tiedostaminen ja huomioiminen on loogisesti kytkettävissä aikuiskasvattajan eksistentiaaliseen vastuualueeseen. Eikö aikuisoppijoiden tasavertainen ja kunnioittava kohtaaminen ja tästä syntyvä inhimillinen ilmapiiri olisi omiaan avaamaan portteja ja luomaan aikuisoppijoille

tilaa oman itsensä ja identiteettinsä etsimiseen, luomiseen ja ehkä eritoten esittämiseen toisten edessä? Ekspressiiviseen rationaliteettiin perustuva tieto, tai ehkä pikemminkin tietoisuus, on luonteeltaan henkistä ja jopa uskonvaraista, tilannesidonnaista ja hetkellistä, mutta samalla autenttisuuteen ja autenttisiin kokemuksiin liittyvää. Ehkäpä oman aikamme aikuiskasvattajan onkin tyydyttävä henkisen kasvun hetkelliseen ja ajoittaiseen edistämiseen elinikäisen henkisen kasvun edistämisen sijaan.

Aikuiskasvatuksen tutkija Elizabeth Lange (2004) kuvailee sellaisten aikuisopiskelijoiden oppimisprosesseja, jotka työelämässä ja työn etiikassa tapahuneiden muutosten seurauksena ovat ajautuneet elämässään risteyskohtaan ja sitä kautta etsimään henkilökohtaista eettistä vakaumusta ja tasapainoa työn, kodin, vapaa-ajan ja itsensä välille. Olennainen havainto oli se, että kyseisten aikuisopiskelijoiden henkilökohtainen eettinen vakaumus, joka koostui rehellisyydestä, integriteetistä, oikeudenmukaisuudesta, rohkeudesta, arvonnannosta, lojaaliudesta sekä kansalais- ja yhteisövastuusta, ei suinkaan ollut kadoksissa vaan tukahdutettu. Työelämän ja yhteiskunnan vallalla olevat kulttuuriset kertomukset, joiden avulla menetys, status, turvallisuuden tunne ja palkkatyön merkitys määrittävät, olivat peittäneet alleen mahdollisuuden tiedostaa ja tukeutua henkilökohtaiseen eettiseen näkemykseen. Eettisen näkemyksen elvyttäminen oli keskeisin lähtökohta vakauden aikaansaamisessa ja uuden henkilökohtaisen elämänpolun viitoittamisessa. Lange tunnisti uuden elämänpolun viitoittamiseen liittyvissä oppimisprosesseissa kaksi ulottuvuutta. Ennen kuin uudistava oppiminen oli ylipäättään mahdollista aikuisopiskelijoiden oli käytävä läpi palauttavan ja elvyttävän oppimisen (*restorative learning*) kaksikulotteinen prosessi. Toisaalta heidän oli löydettävä oma eettisen turvapaikkansa, jossa heidän oli mahdollista ”herättää henkiin” ja tutkiskella omaa eettistä tietoisuuttaan, toisaalta tunnistaa ja määritellä uudelleen omat henkilökohtaiset prioriteettinsa. Toiseksi heidän oli kyettävä palauttamaan orgaaninen ja radikaali suhteensa aikaan, paikkaan, omaan ruumiiseensa ja inhimillisiin suhteisiinsa. Uudistavan ja palauttavan oppimisen suhde oli dialektinen. Kun aikuisopiskelijoiden arvoperusta oli entistetty ja eettinen näkemys elvytetty sekä unohdetut suhteet solmittu uudelleen, laskettiin samalla perusta hallitsevan kulttuurisen

arvojärjestelmän ja sitä ilmentävien kulttuuristen skriptien kriittiseen ja analyttiseen tarkasteluun.

Kriittisen pedagogiikan teoreetikko Henry Giroux on puhunut sivistyksellisestä toivosta sellaisena välineenä, jolla on mahdollista saada kriittistä etäisyyttä ja otetta omasta toiminnastaan (Giroux 2000, 129). Sivistyksellisen toivon idea ei ole abstrakti eikä romanttinen, vaan saa alkunsa ihmisten todellisista elämänoloista, joista pyritään rakentamaan kulttuurisesti rikkaita ja monimuotoisia. Aikuiskasvatuksessa toivo merkitsee poliittiseen ja moraaliseen tietoisuuteen kasvattamisen korostumista. Nostamalla esiin sosiaalisen kritiikin ja vastuun teemat sivistyksellinen toivo asettaa aikuiskasvattajalle kokonaan toisenlaisen tehtävän kuin se määrittäminen, johon edellä viitattiin kilpailun ja yksilöllisyyden metaforilla. Siinä pääasiallinen korostus on oppivassa yksilössä ja tiedon tavaraluonteesta toisin kuin sivistyksellisen toivon ideassa, joka perustuu yhdessä oppimiselle ja solidaariselle tiedonintressille.

Sivistyksellisen toivon idea näyttää kuitenkin olevan hauras rakennelma nykyisten kauhujen aikana. Silti aikuiskasvattaja ei voi vaipua epätoivoon ja ryhtyä etsimään identiteettiään utooppiseksi pessimismiksi kutsutusta ajattelutavasta, jonka mukaan moraali voi kasvaa ja toteutua vain siten, ”että ihmiset kärsivät kohdatessaan toistensa kärsimyksen ja että heillä on yhteinen intressi vähentää tai lopettaa kärsimys” (Kotkavirta 1999, 168). Sen sijaan on mahdollista ajatella, että aikuiskasvattajaa lähellä ovat ideat, joissa korostetaan oman päivittäisen työn merkitystä; tavallisten, ehkä pieniltä vaikuttavien asioiden tekemistä ja niistä huolehtimista. Jotkut toiset kulttuurintekijät ovat kääntyneet tämän ajatuksen suuntaan omassa työssään. Kirjailija Hannu Mäkelä sanoo, että kirjallisuuden ja yleensä taiteen merkitys on henkilökohtaistunut. Hänelle kirjoittaminen merkitsee sielunrauhaa. Taide on henkilökohtaisen elämän pelastus ja pitää elämässä kiinni (HS 29.12.2002). Ehkä aikuiskasvattaja voi ajatella samoin. Hänen toimintaansa sisältyy aina yhteiskunnallista muutosvoimaa, jos sitä haluaa käyttää, mutta ennen kaikkea se pitää kiinni elämässä – sekä aikuiskasvattajan että kasvatettavan. Arkinen, rutinoitumaan pyrkivä, aikuiskasvatustyö on tällöin mahdollista muuttaa toiminnaksi sellaisen elämänmuodon puolesta, jossa arvostetaan sekä henkilökohtaista pohdintaa että monimuotoisesta ja sallivas-

ta vuorovaikutuksesta syntyvää ajattelu- ja toimintatilaa. Näin aikuiskasvatus merkitsee sekä yhteiskunnallista taistelua että henkistä kilvoittelua.

Tästä aikuiskasvattajan identiteetin kaksoismerkityksestä nousee myös sosiaalisen osallistumisen tehtävä, joka on linjassa sosiaalisesta pääomasta esitettyjen näkökohtien kanssa. Giroux korostaa kulutuksellisuutta vastustavan kollektiivisen osallistumisen ja radikaalidemokraattisten pedagogisten käytäntöjen rakentamisen merkitystä, joissa kyetään pohtimaan poliittisen toimijuuden ja sosiaalisen vastuun kysymyksiä. Hänen tavoitteenaan on rakentaa kriittisen kasvatuksen teoria, jonka avulla kyetään vastustamaan uusliberalistisen ajan vaatimaa ehdottomuutta ja näennäistä vaihtoehdottomuutta:

Akateemiset tutkijat eivät voi enää paeta luentosaleihinsa tai seminaareihinsa niin kuin ne olisivat ainoita julkisia elämänpiirejä, joissa käsitellä ajatusten voimaa ja vallan suhteita. Foucault'n ajatusta spesifistä intellektuellista, joka nostaa esiin tiettyihin yksittäisiin kysymyksiin ja konteksteihin liittyviä kamppailuja, täytyy täydentää Gramscin ajatuksella orgaanisesta intellektuellista, joka kytkee työnsä laajoihin, ihmisten elämään, työskentelyyn ja toimeentuloon liittyviin kysymyksiin. Giroux (2001a, 211)

4. Aikuiskasvattaja ja aikuiskasvatuksen opiskelija yliopistossa

Alanen (1980, 55) listaa aikuiskasvattajalle kolmenlaisia valmiuksia. Aikuiskasvattajan *yhteiskunnallisia valmiuksia* ovat ”aikuiskasvatuksen arvoperusteiden ja päämäärien itsenäinen omaksuminen ja käsittäminen”, aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisten tehtävien laaja-alainen ymmärtäminen eri viitekehyksissä halu ja valmius tunnistaa erilaisia aikuiskasvatustarpeita ja tarkastella niitä erilaisen tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden kannalta. Aikuiskasvattajan *henkilökohtaisia valmiuksia* ovat kokonaisnäkemys aikuiskasvatuksen tehtävistä, mahdollisuuksista ja rajoituksista sekä valmius aikuiskasvatustyön toteuttamiseen sekä itsensä, oman tehtäväalansa sekä aikuiskasvatuksen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Sekä aikuiskasvattajan yhteiskunnalliset että henkilökohtaiset valmiudet voidaan tulkita henkisen kasvun ammatti-ideaaliin kytkeytyviksi ja sen toteutumista edistäviksi valmiuksiksi. Aikuiskasvattajan *organisatoris-operaatiiviset valmiudet* puolestaan edistävät pääasiassa mahdollisuutta tunnolliseen

toimen hoitamiseen ja tehokkaaseen palveluun. Aikuiskasvattajan organisatoris-operatiivisia valmiuksia ovat aikuisen kehityspsykologian, osallistumisen ja oppimisen sosiaalisten ja psykologisten lähtökohtien tuntemus, valmius tuottaa opetus-suunnitelmia tarvekartoituksiin ja arvionteihin perustuen, valmius suunnitella, toteuttaa ja arvioida aikuisopiskelijoiden rekrytointia ja ohjata heidän opiskeluaan sekä valmius ja halu kollegiaaliseen tiimityöskentelyyn.

Hieman samaan tapaan sosiaalipsykologian emeritusprofessori ja kirjailija Antti Eskola (1997, 166–168) on luonnostellut niitä vaatimuksia, joita ”sosiaali-tieteilijä-maisterin” ammattitaidolle voidaan asettaa. Vaatimuksia voidaan soveltuvien osin ajatella myös ”aikuiskasvatusmaisterin” pätevyyden vähimmäisvaatimuksiksi. Nuoren maisterin on ainakin osattava tehdä tutkimusta, ehkei enää gradun mittaista työtä, mutta kuitenkin monia pienempiä selvityksiä ja raportteja, muistioita ja erilaisia suunnitelmapapereita. Näiden laatimiseksi tarvitaan hyvää kieli- ja kirjoitustaitoa. On pystyttävä opettamaan omaa pääainettaan, vaikkei siihen olisi erityisesti saanut korkeakoulupedagogista koulutusta. Tarvittaessa on myös oltava valmis antamaan ”valistuneita lausuntoja ja kommentteja yhteiskunnallisista kysymyksistä, pitämään esitelmän, kirjoittamaan artikkelin sanomalehteen”. Sen lisäksi että nämä seikat ovat erityisen tärkeitä aikuiskasvattajalle ”orgaanisena intellektuellina”, ovat ne myös sisällöllisesti perusteltuja vastauksia kysymykseen yliopistojen kolmannesta tehtävästä. Lisäksi on kyettävä hoitamaan ammattikuntansa asioita ilman ulkopuolista apua, vaikka sellaista varmasti joutuu käyttämään esimerkiksi erilaisissa juridisissa kysymyksissä. Kaiken kaikkiaan nuorelle maisterille on hyödyllistä ”aktiivinen kuulostelu, tunnustelu, puuhastelu ja liikkuminen monenlaisessa seurassa”. Se ”täydentää opintoja hyödyllisellä tavalla juurin ammatillisten taitojen osalta. Tietokoneesta rajat ylittävine kontaktiverkkoineen on tullut tähän touhuun verraton apuväline”.

Aikuiskasvattajalle aktiivinen kuulostelu ja liikkuminen monenlaisessa seurassa ovat korvaamattomia taitoja siinä tehtävässä, jota kutsumme aikalaissiagnostiseksi työksi. Aikalaisdiagnostiikka on tärkeä apuväline nykyisessä riskiyhteiskunnan ja ontologisen epävarmuuden maastossa. Sitä on kaupattu yhteiskuntateorian kolmanneksi lajityypiksi, ja se näyttääkin voivan hyvin osana tieteellistä toimintaa – vastaahan se omalla tavalla tutkimusyhteisöltä vaadit-

tuun kolmanteen tai palvelutehtävään. Aikalaisdiagnoosi tarkoittaa yhteiskunnallisen muutoksen tutkimusta ja sen keskeinen tunnusmerkki on esitettyjen näkemysten avoin normatiivisuus ja poliittisuus. Sillä on oma rationaliteettinsa, jota määrittelevät sellaiset tunnuspiirteet kuin kiinnostavuus, hyväksyttävyyys, kiinteys ja johdonmukaisuus. Aikalaisdiagnoosin tärkein ”menetelmä” on arvostelukyky (*Urteilskraft*), jonka avulla oman argumentaation tukena voidaan käyttää erilaisia aineistoja, menetelmiä, havaintoja ja tutkimustuloksia. Se seisoo tai kaatuu sen mukaan, tarjoaako se aidon näkemyksen (ymmärryksen, vision, oivalluksen) asiointiloista vai ei. Sosiologi Arto Noron (2000, 324–325) mukaan ”se tuo meille jotain, josta meillä on ollut vain aavistus, argumentista puhumattakaan”. Aikalaisdiagnoosi on ”tieteellisen kommunikaation piiristä ulos lähetetty performatiivinen viesti tai joskus jopa performanssi, jonka tutkija esittää”. Aikuiskasvatuksen monien käytäntöjen kannalta kiinnostavaa on se, että aikalaisdiagnoosi ei ole teoria, vaan sellaista käytännöllistä viisautta, jota on vaikea käyttää välineellisesti muuhun kuin ihmisen hyvän ja luomakunnan päämääriin. Noron (mt.) mukaan ”aikalaisdiagnoosit ovat hyviä (tai huonoja) neuvoja, jotka auttavat meitä orientoitumaan nykyhetkessä. Tällainen eksistentiaalinen tieto luo mahdollisesti järjestystä toimintaamme auttaessaan meitä näkemään jonkin hahmon, vaikka se onkin vain ajanhengen hahmo (so. narsisti, juppi, elämys-yhteiskunta, riskiyhteiskunta, refleksiivinen modernisaatio ...). Aikalaisdiagnoosin antama uusi näkemys on aina vanhaa sokeutta parempi.”

Tarkasteltaessa suomalaisten yliopistojen aikuiskasvatuksen opetussuunnitelmia (keväällä 2004) huomio kiinnittyy erityisesti siihen, että erot eri yliopistojen välillä ovat melko lailla olemattomat. Osassa opetussuunnitelmia on tunnistettavissa heikkoja signaaleja siitä, että tiettyä profiloitumista aikuiskasvatusta yliopistossa opiskeltaessa tapahtuu. Kyseisen profiloitumisen seurauksena aikuiskasvatuksen yliopisto-opiskelijasta saattaa kasvaa ammattiin kasvattaja, henkilöstön kehittäjä tai verkko-opettaja, tietyissä tapauksissa myös aikuiskasvattaja. Alasen andragogisten valmiuksien perintö näyttäytyy opetussuunnitelmissa eräänlaisena välineellisenä aikuisen oppimisen ja kehittymisen psykologisten ja sosiaalisten perusteiden hallintana sekä valmiutena suunnitella, toteuttaa ja arvioida aikuisten opintoja eri keinoin eri yhteyksissä. Kasva-

tustieteille perinteinen ja ominainen psykologian, sosiologian ja didaktiikan pyhä kolmiyhtenäisyys vaikuttaa siis edelleen myös suomalaisessa yliopistollisessa aikuiskasvatuksessa. Opetussuunnitelmien sisällöt painottuvat selkeästi aikuiskasvattajan valmiuksien yhteiskunnallisiin ja organisatoris-operatiivisiin ulottuvuuksiin. Mutta aikuiskasvattajan oman toiminnan tai yhteiskunnallisen kehityksen arvoperusteiden ja päämäärien hahmottamiseen ja itsenäiseen pohdiskeluun ei ainakaan kirjoitettujen opetus-suunnitelmien perusteella juurikaan paneuduta. Voikin olettaa, että yliopistollisen aikuiskasvatuksen saanut aikuiskasvattaja on pätevä toimija, muttei välttämättä kykenevä aikuiskasvatuksellisen toiminnan ja oman ”aikuiskasvattajuutensa” arvoperusteiden laaja-alaiseen kriittiseen pohdintaan ja kehittämiseen. Myös sillat aikuiskasvattajan toiminnan ja yhteiskunnallis-sosiaalisten haasteiden ja ongelmien välillä vaikuttavat jokseenkin hatarilta.

5. Lopuksi

Ainakin osassa ajankohtaista aikuiskasvatuskirjallisuutta (esim. Milani 2002) ja esimerkiksi suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuuden vaihtoehtoja hahmottelevissa raporteissa (esim. Wilenius 2004) tulevaisuus näyttäytyy poliittisen, kulttuurisen ja sosiaalisen kanssakäymisen perinteisten muotojen osittaisena uudelleen löytämisenä ja keksimisenä. Sosiologi Ulrich Beck (2000) kurkottelee työelämän ja työyhteiskunnan tuolle puolen hahmotellen näkymää yksilöiden ja yhteisöjen omaehtoiseen, itsetietoiseen ja monimuotoiseen aktiivisuuteen perustuvasta, aluepoliittisesti latautuneesta kansalaisyhteiskunnasta ja -demokratiasta, joka olisi sekä globaali että paikallinen. Hän kirjoittaa tee-se-itse-kulttuurista, jossa kehitellään, testataan ja hyödynnetään uusia työn tekemisen ja poliittisen toiminnan muotoja. Kyseisiin näkemyksiin sisältyy, mikäli niitä tulkitsee riittävän avoimesti ja optimistisesti mahdollisuuksia, joissa myös aikuiskasvattaja saattaisi löytää itsensä uudelleen kehittämällä itselleen mielekkäitä ja kokonaisvaltaisia sivistyksellisiä ja kasvatuksellisia tehtäviä. Hänestä saattaa tulla, paitsi tee-se-itse myös ajattele-itse-aikuiskasvattaja. Beckin (mt.

53–55) työelämän ja työmarkkinoiden muutoksiin perustuva havainto, jossa ensimmäisen modernin joko–tai-ajattelu on korvautumassa toiselle modernille ominaiselle sekä–että-ajattelulla asettaa aikuiskasvattajalle uudenlaisia haasteita. Vaikuttaa hiukan siltä, että aikuiskasvattaja ei voi palata entiseen muttei tukeutua nykyiseenkään. Hän ei voi ryhtyä intensiiviseksi syvämuokkaajaksi eikä ekstensiiviseksi uudisraivaajaksi. Hän ei myöskään voi kouluttautua pelkästään kansansivistäjäksi tai henkilöstön kehittäjäksi. Tunnollinen toimen hoitaminen, tehokas palvelu tai henkisen kasvun edistäminen eivät yksinään riitä.

Aikuiskasvattaja ei voi liittyä pelkästään yhteen olemassa olevista aikuiskasvattajien heimoista (esim. Edwards 1997). Tehokkaan, tuottavan ja laatuun panostavan aikuiskasvattajan on tehtävä kaikkea yhtä aikaa ja oltava kykenevä liikkumaan sujuvasti heimosta toiseen. Pyrkiessään kameleontin tavoin tavoittamaan alituisen väriään vaihtavat markkinasegmentteihin sitoutumattomat ja siten vaikeasti hahmotettavat ja hallittavat elinikäiset oppijat aikuiskasvattajan kovana kohtalona saattaa olla jääminen yksin itsensä kanssa. Mikä on tällöin se kysymys, jonka hän itselleen esittää? Kuka minä olin?

Kirjallisuus

- Alanen, A. 1980. Aikuiskasvattajan ammatti: kehityssuuntia ja ongelmia. Teoksessa Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Porvoo: WSOY, 29–63.
- Alanen, A. 1985. Tehokas palvelu aikuiskasvattajan ammatti-ideaalina. Teoksessa R. Manni & J. Tuomisto (toim.) Humanistin teemojen tuntumassa. Acta Universitatis Tamperensis, ser. A. Vol. 196. Tampere: Tampereen yliopisto, 134–150.
- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen. Teoksessa U. Beck & A. Giddens & S. Lash. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino, 11–82.
- Beck, U. 2000. The Brave New World of Work. Cambridge: Polity Press.
- Castells, M. 2000. Informationismi ja verkostoyhteiskunta. Teoksessa P. Himanen (toim.) Hakkerietiikka ja informaatioajan henki. Helsinki: WSOY.
- Eskola, A. 1997. Jäähyväisluentoja. Helsinki: Hanki ja jää.
- Harva, U. 1948. Kansansivistäjä. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1980. Aikuiskasvattajan arvofilosofia. Teoksessa Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Porvoo: WSOY, 9–28.

- Edwards, R. 1997. *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and the Learning Society*. London: Routledge.
- Filander, K. 2002. Kehittäjäyys epävarmuuden asiantuntijuutena. *Aikuiskasvatus* 22 (4), 286–294.
- Giroux, H. 2000. *Impure Acts. The Practical Politics of Cultural Studies*. Routledge.
- Giroux, H. 2001. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren, Kriittinen pedagogiikka. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. (Suom. J. Vainonen) Tampere: Vastapaino, 153–218.
- Kotkavirta, H. 1999. Oman tunnon huono omatunto. Teoksessa O-P. Moisio (toim.) *Kritiikin lupaus*. Jyväskylä: SoPhi, 157–176.
- Lange, E. A. 2004. Transformative and Restorative learning: A Vital Dialectic for Sustainable Societies. *Adult Education Quarterly* 54 (2) 121–139.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja aisiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*: Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 63–92.
- March, J. G. 1991. How Decisions Happen in Organizations. *Human-Computer Interaction* 6 (1), 95–117.
- Mezirow, J. 1985. Aikuiskasvattajien yhteiskunnallinen sitoutuminen. *Aikuiskasvatus* 5 (3), 102–106.
- Milani, B. 2002. From Opposition to Alternatives. Postindustrial Potentials and Transformative Learning. Teoksessa E.V. O’Sullivan & A. Morrell & M.A. O’Connor (eds.) *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis*. New York: Palgrave, 47–58.
- Noro, A. 2000. Aikalaisdiagnoosi sosiologisen teorian kolmantena lajityyppinä. *Sociologia* 37 (4), 321–329.
- Puurula, A. 2002. Aikuisopettajan rooli kollektiivisissa ja individualistisissa kulttuureissa. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*: Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 225–238.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Sjöstrand, S.-E. 1997. *The Two Faces of Management. The Janus Factor*. London: International Thomson Business Press.
- Tisdell, E. J. 2000. Spirituality and Emancipatory Adult Education in Women Adult Educators for Social Change. *Adult Education Quarterly* 50 (4), 308–335.
- Tuomisto, J. 2002. Kansansivistäjien kasvattamisesta konsulttien kouluttamiseen. *Aikuiskasvatuksen kehitys yliopistollisena oppiaineena. Aikuiskasvatus* 22 (4), 260–273.
- Wilenius, M. 2004. *Luovaan talouteen – Kulttuuriosaaminen tulevaisuuden voimavarana*. Helsinki: Edita.
- Zizek, S. 2004. *Organs without Bodies. On Deleuze and Consequences*. London: Routledge.

Tulosten arviointi vapaassa sivistystyössä

Juha Sihvonen

1. Alasen arviointimalli

Tekstini perustuu Aulis Alasen artikkeliin *Tulosten arviointi vapaassa kansansivistystyössä*, joka ilmestyi Vapaan kansansivistystyön XI vuosikirjassa vuonna 1963 (Alanen 1963). Heti aluksi on kunnioittaen ihmeteltävä Alasen ennakkoluulottomuutta sanojen valinnoissaan. Vielä 1960-luvun alussa puheen tulosten mittaamisesta on täytynyt kuulostaa varsin kerettiläiseltä. Elettiinhan tuolloin vielä perinteisen sivistysajattelun kukoistuskautta. Kyseiseen ajatteluun ei kuulunut vapaan sivistystyön arvon mittaaminen ja osoittaminen joillakin konkreettisilla mittareilla. Vapaa sivistystyö ja siinä tapahtuva itsensä kehittäminen oli pohjoismaiseen demokratiaan ja kansalaisyhteiskuntaan kuuluva perusoikeus, jonka toteuttamiseen tuli saada yhteiskunnalta tukea asian jalon luonteen vuoksi. Siksi vapaassa sivistystyössä tunnettiin vastenmielisyyttä koko tulosten mittaamisen ajatusta kohtaan. Mutta mitä Alanen tarkoitti tulosten arvioinnilla vapaassa kansansivistystyössä?

Alanen sitoo tulosten arvioinnin suoraan vapaan sivistystyön laadun jatkuvaan kohottamiseen. Laadun kohottamista hän pitää toiminnan keskeisenä tavoitteena. Vain tällä tavoin vapaa sivistystyö pystyisi puolustamaan asemiaan ulkopuoliselta kritiikiltä. Sitä, mistä suunnasta kritiikkiä esitettiin, Alanen ei tarkemmin erittele. Hänen mielestään (mt. 23) laadullisen tason kehittämisellä voidaan tarkoittaa vain toiminnan tehokkuutta, tuloksellisuutta: ”Vapaan kansansivistystyön tason mittana on opiskelijain edistyminen tietyistä lähtökohdista tietyn tavoitteen suuntaan.” Jo tästä määritelmästä on luettavissa se, että Alanen tarkasteli tulosten mittaamista nimenomaan opetus- ja oppimisprosessin kannalta. Muut oppilaitoksen toiminnan osa-alueet, kuten johtaminen, stra-

teginen suunnittelu, prosessien hallinta, henkilöstön kehittäminen eivät olleet mukana Alasen tarkastelussa.

Vapaan sivistystyön laadulliseen tasoon liittyy Alasen mukaan sellainen ongelma, että ohjelmien vaikeusaste ja opintotulokset sekoitetaan toisiinsa. Itse asiassa Alanen ei ollut kohdannut yhtään kirjoitusta, joissa nämä käsitteet olisi pystytty pitämään erillään. Ohjelmien vaikeusaste ilmaisee Alasen mukaan osallistujien arvioidun suoristustason. Tämä ei kuitenkaan vielä kerro, millainen osuus vapaalla sivistystyöllä on ollut tason saavuttamisessa. Kyseistä ajattelutapaa hyödyntäen voitaisiin siis todeta, että kansalaisopisto A:ssa ovat kielioinnit korkeammalla tasolla kuin opisto B:ssä, koska A:ssa on suhteellisesti enemmän kielten jatkokursseja. Opisto B:ssä opiskelijat voivat kuitenkin edistyä opinnoissaan paremmin kuin A:ssa, koska opetus on tehokkaampaa. Alasen johtopäätös on, että ”vapaan kansansivistystyön taso on riippumaton opintojen vaikeusasteesta, kun tasolla tarkoitetaan opintojen tehokkuutta.” (Mt. 24.)

Tulosten arvioinnilla – evaluaatiolla – Alanen tarkoittaa kaikkia niitä toimia, joita suoritetaan opintojen tulosten määrittämiseksi. Tuloksiin hän sisällyttää toiminnan kaikki vaikutukset. Niiden selvittäminen muodostuu evaluaatioksi vasta sitten, kun tuloksia arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Evaluaation perustehtävänä on Alasen mukaan toiminnan tehokkuuden parantaminen. Näin Alanen päätyi nykytermein ilmaistuna kehittävän arvioinnin malliin. Alanen erottaa pedagogisessa arviointiprosessissa neljä eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa *määritellään tavoitteet*. Tavoitteiden määrittelyyn Alanen kaipaava konkreettisuutta ”villinä rehottavan fraasikasvillisuuden” (mt. 26) sijaan. Yleisten päämäärien formulointi ei riitä. Ne on pyrittävä palauttamaan konkreettisiin osatavoitteisiin. Esimerkiksi kansalaiskasvatuksen toteuttamista on mahdotonta arvioida, ellei kyetä osoittamaan valistuneen kansalaisen tunnusomaisia käyttäytymispiirteitä. Arviointiprosessin toisessa vaiheessa *selvitetään lähtökohdat*. Tulosten arviointi voi Alasen näkemyksen mukaan osua pahasti harhaan, jos se perustuu vain työkauden lopussa todettuihin suorituksiin. Tällöin ei tiedetä mitkä opiskelijoiden lähtökohdat ovat olleet opiskelun alkaessa. Onnistumisen tai epäonnistumisen syiden arviointi on erityisen vaikeaa, etenkin jos tiedot osallistujien opiskeluvalmiuksista, motivaatiosta ja odotuksista ovat puutteelliset. Kolmannessa vaiheessa keskitytään *opintotoiminnan tulosten*

mittaamiseen. Tämän vaiheen Alanen näkee arviointiprosessin vaikeimpana vaiheena. 1960-luvun alussa kansansivistäjien arviointia kohtaan tuntema epäily konkretisoitui juuri tulosten mittaamiseen. Castrénin tavoin kansansivistäjät kokivat, että on vaikeaa osoittaa tiedollisten opintojen syvempiä merkityksiä opiskelijoille. Myös Alanen oli, Huséniin nojaten, sitä mieltä, ettei ”ole ajateltavissa, että vapaassa kansansivistystyössä voitaisiin suorittaa jonkinlainen yhteismitallinen laadun jyvitys, jonka perusteella esimerkiksi valtionapu jaettaisiin” (mt. 27). Tässä Alanen ottaa kantaa nykytermein kuvattuna ulkoiseen arviointiin (vrt. ns. suuntaviivat opistojen valtionosuuden perusteena). Mutta Alasen mielestä tällä kriittisellä huomautuksella mittaamismahdollisuuksia ei vielä ole käsitelty loppuun. Hän kirjoittaa: ”Mittaus merkitsee nimenomaisesti muutosten ja erojen osoittamista yhdessä ulottuvuudessa kerrallaan, s.o. tuloksia yhden täsmällisen ja selvästi rajatun erityistavoitteen toteuttamisessa, ja tiedot ovat arvokkaita, vaikka ne kertoisivatkin vain osan jonkin opintotoiminnan aikaansaannoksista” (mt. 28). Tulosten mittaamista on torjuttu Alasen mukaan myös sillä perusteella, että hankittavissa olet tiedot jäävät pakosta epätäydellisiksi ja epätarkoiksi. Tämä ei kuitenkaan ole hänen mukaansa olennaista, vaan se, ”missä määrin on saatavissa parannusta entiseen käytäntöön” (mt. 28). Artikkelissaan Alanen ei paneutunut arvioinnin varsinaiseen tekniikkaan. Hän mainitsee kuitenkin vaihtoehtoina muun muassa opiskelijoiden suorituksen havainnoinnin, haastattelut, kokeet ja varsinaiset tieteelliset tutkimukset. Arvioinnin viimeisessä vaiheessa *tulokset tulkitaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.* Tulosten merkitys, onnistuminen ja epäonnistuminen, selviää vasta tässä vaiheessa. On tärkeää määrittää prosessin vahvat ja heikot kohdat sekä päätellä, mikä vaikutus opinto-olosuhteilla on ollut lopputulokseen. Niin ikään on pääteltävä millä tavoin toimintaa on muutettava parempiin tuloksiin pääsemiseksi seuraavalla kerralla. Näin Alanen päätyy jälleen kehittävän arvioinnin ideaan. Alasen artikkelin julkaisemisesta on kulunut reilut 40 vuotta. Tarkastelenkin seuraavassa miltä hänen kuvaamansa arviointimalli vaikuttaa vapaan sivistystyön, erityisesti kansalaisopistojen, nykytilanteessa.

2. Laki vapaasta sivistystyöstä

Opistotoimintaa, kuten muutakin vapaata sivistystyötä, säätelee nykyisin laki vapaasta sivistystyöstä, joka astui voimaan vuonna 1999. Lain seitsemäs pykälä velvoittaa oppilaitokset arvioimaan antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistumaan ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Lain mukaan Opetushallitus huolehtii ministeriön päättämien perusteiden mukaisesti arvioinnin kehittamisestä ja ulkopuolisten arviointien toimeenpanosta. Ministeriö voi antaa yksittäisen arvioinnin suorittamisen myös muun kuin Opetushallituksen tehtäväksi. Arviointien tulokset on julkistettava. Sama pykälä toistuu myös muiden oppilaitosmuotojen lainsäädännössä. Tällä määräyksellä arvioinnista tuli keskeinen väline koulutuksen kehittämisen ja tavoitteiden saavuttamisen seurannassa. Vuonna 2003 arviointijärjestelmää uudistettiin siten, että kansallisen arviointitoiminnan riippumattomuuden lisäämiseksi opetusministeriön yhteyteen perustettiin Koulutuksen arviointineuvosto, joka vastaa ulkopuolisesta arvioinnista. Se toteutetaan yliopistojen, Opetushallituksen ja muiden asiantuntijoiden verkostona. Paikallisesta arvioinnista ja sen kehittamisestä vastaavat ensisijassa koulutuksen järjestäjät.

Kun laki vapaasta sivistystyöstä astui voimaan vuonna 1999, herätti siihen kirjattu arviointivelvoite samanlaista vastusta vapaan sivistystyön kentällä kuin Alasen artikkelin ajatukset aikanaan. Ainakin seuraavanlaisia varauksellisia kommentteja esitettiin arviointivelvoitetta vastaan:

- Koulumainen arviointi ei sovi opistoihin eikä ylipäätään vapaaseen sivistystyöhön.
- Arviointi murentaa oppilaitosten autonomian liittäessään ne osaksi koulutusjärjestelmän yleistä seurantajärjestelmää.
- Arviointi vaarantaa vapaan sivistystyön oppilaitosten resurssikehityksen, koska opistot eivät kykene osoittamaan toimintansa tuloksellisuutta samoilla kriteereillä kuin esimerkiksi ammatillinen aikuiskoulutus.
- Arviointi heikentää työilmapiiriä oppilaitoksissa pakottaessaan tekemään turhaa työtä ja asettaessaan eri työntekijöiden saavutukset epäoikeudenmukaiseen vertailutilanteeseen.

- Arviointi johtaa opistotoimintaa harhaan, sillä mikään arviointimalli ei kykene tavoittamaan opistotoiminnan perimmäistä olemusta – ihmisen henkistä kasvua (Sihvonen 1999).

Arviointia kohtaan tunnetut epäilykset kumpuavat siis edelleen suurelta osin Alasen artikkelissaan kuvaamalla tavalla vapaan sivistystyön historiasta. Osin epäilykset käyvät ymmärrettäviksi kun huomioidaan millaisissa taloudellisissa ja toiminnallisissa (muun muassa henkilöstön puute) vaikeuksissa monet, varsinkin pienet oppilaitokset tänä päivänä toimivat. Varauksellinen suhtautuminen ei kuitenkaan kerro koko totuutta. Monet vapaan sivistystyön oppilaitokset näkevät arvioinnin uutena mahdollisuutena osoittaa toiminnan arvo omassa toimintaympäristössään. Arvioinnin rooli aikuiskoulutuspolitiikassa on muuttunut suuresti 1960-luvun alun tilanteeseen verrattuna. Kokonaan uuden merkityksen se sai 1980-luvun lopulta alkaen. Tällöin aikuiskoulutuspolitiikassa siirryttiin Alasen (1992) termein markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan vaiheeseen. Valtion aikuiskoulutuspolitiikan pääsuuntaukseksi tuli määrätietoinen turvautuminen markkinavoimiin. Aikuiskoulutuksen tuli mahdollisimman nopeasti ja joustavasti myötäillä työmarkkinoiden alati muuttuvia tarpeita. Markkinamekanismit otettiin tulosjohtamisen avulla käyttöön myös ohjaus- ja rahoitusmenettelyjen uudistamisessa. Oppilaitokset siirrettiin suoriteperusteiseen valtionosuusjärjestelmään. Ne pantiin kilpailemaan keskenään koulutustehtävistä ja asiakkaista. Toimivaltaa siirrettiin selkeästi kunnille ja oppilaitoksille. Samalla lääninhallitusten kouluosastot ja myös niiden tarkastustoiminta lakkautettiin. Entisten koulutarkastajien työtä voidaan pitää aiemman arviointijärjestelmän ytimenä. Uusilla suurlääneillä ei enää ole tarkastusvaltaa vapaan sivistystyön oppilaitoksiin. Kansalaisopistojen kannalta nämä uudistukset merkitsivät valtion ja opistotoiminnan suhteiden merkittävää uudelleenmäärittelyä. Opistot saivat valtuudet määritellä tehtäväkäsityksensä ja -alansa opistokohtaisesti. Opetussuunnitelmia ei enää alistettu lääninhallituksen tarkastettavaksi ja hyväksyttäväksi. Samalla luovuttiin opistojen menojen yksityiskohtaisesta seurannasta ja niihin liittyvästä lupamenettelystä. Näiden lisäksi lopetettiin opistojen toiminnan ja hallinnon tarkastaminen.

Vastaavanlainen muutos käytiin läpi myös muissa oppilaitosmuodoissa. 1990-luvun alussa toimittiin jonkin aikaa tilanteessa, jossa oppilaitoksista ei kerätty juuri lainkaan arvioinnin pohjaksi soveltuvaa tietoa. Mutta samanaikaisesti kun opetustoimen entiset tarkastus- ja arviointijärjestelmät purettiin, oppilaitoksilta vaadittiin näyttöjä toiminnan tuloksellisuudesta. Tämä tilanne käynnisti oppilaitoksissa hyvin kirjavan arviointikokeilujen vyöryn, jota on kuvattu Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirjassa otsikolla *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia* (Kajanto 1995). Myös edustamassani Valkeakoski-opistossa aloitettiin arviointikokeilu.

Kansalaisopistojen tuloksellisuuden itsearviointia varten Opetushallitus perusti työryhmän vuonna 1993. Se ehdotti, että opistojen pitäisi arvioida tuloksellisuuttaan taloudellisuuden, toiminnan laskennallinen tehokkuuden ja vaikuttavuuden kriteereillä. Työryhmän esitykset eivät kuitenkaan johtaneet käytännön arviointitoimiin opistoissa. Kansalaisopistoissa arvioinnin kehittämistä jatkettiin tämän jälkeen Opetushallituksen toimesta seitsemässä kansalaisopistossa (mukana oli myös Valkeakosken työväenopisto) toteutetulla kokeiluarviointilla. Tämän kokeilun jälkeen käynnistettiin vuonna 1995 laaja arviointitutkimus opistotoiminnan tuloksellisuudesta. Arvioinnin kohteita oli kolme. Vaikuttavuutta arvioitiin opistojen ja niiden toimipisteiden lukumäärän, opetustuntien määrän ja opiskelijamäärän vuodesta 1990 vuoteen 1994 tapahtuneen muutoksen avulla. Taloudellisuuden mittareina toimivat 1990-luvulla tapahtuneet opistojen talouden rakenteelliset muutokset sekä niiden vaikutukset tasa-arvon ja saavutettavuuden toteutumiseen opistojen toiminnassa. Tehokkuutta puolestaan arvioitiin tarjonnan määrässä, laadussa ja kohdentumisessa tapahtuneiden muutosten avulla. Tehokkuuden osalta todettiin täsmennykseksi se, että kansalaisopistoissa on jo sisäänrakennettuna kansalaisia palveleva tehokkuus, koska opistot eivät ole paikkaan, aikaan eivätkä virallisiin tavoitteisiin sidottuja.

Seurantatutkimuksen raportin toimitti valmiiksi opetusneuvos Pentti Yrjölä ja se julkaistiin nimellä Kansalaisopiston tila 1995 (Yrjölä 1996). Mutta millainen oli kansalaisopistojen tuloskunto vuonna 1994? Tehokkuuden suhteen opistoja voitiin seurantatutkimuksen mukaan edelleen pitää yleissivistävien aikuisopintojen peruspalveluna. Näin siitä huolimatta, että niiden suhteellinen

merkitys aikuiskoulutuksen kentässä oli vähenemässä. Toiminnan volyymi oli kuitenkin säilynyt suurena. Opistopalveluja oli saatavilla kaikissa kunnissa. Alueellisesti opistojen merkitys korostui maan pohjoisosissa. Opistot edistivät siten alueellisen tasa-arvon toteutumista. Opistotoiminnan vaikuttavuudesta tutkimuksessa todetaan että kansalaisopisto-opetus oli kyennyt vastaamaan kansalaisten tarpeisiin kiitettävästi. Opiskelijamäärä oli säilynyt suurena opintomaksujen korotuksista huolimatta. Tämä oli tutkimuksen mukaan ”aito näyttö opistojen vaikuttavuudesta, johon ei mielipidetiedusteluja tarvita” (mt. 131). Pitkään jatkunut omaehtoiseen ja vapaaehtoiseen koulutukseen osallistuminen kertoi siitä, että opetus tyydytti opiskelijoiden tarpeita.

Taloudellisesti opistoilla ei seurantatutkimuksen mukaan mennyt kovinkaan hyvin. Julkisen vallan leikkaukset olivat vaikeuttaneet opistojen toimintaa. Opetustarjontaa oli supistettu ja tila- sekä henkilöstöresursseja leikattu. Opintomaksujen korotuksilla oli mahdollistettu se, ettei toimintaa tarvinnut supistaa siinä määrin, mitä julkisen vallan rahoituksen ehtyminen olisi edellyttänyt. Opistokentän sisällä tämä kehitys oli johtanut voimakkaaseen eriytymiseen. Ne opistot, jotka sijaitsivat riittävän suurissa asutuskeskuksissa ja jotka olivat uskaltaneet uudistaa toimintatapojaan tuntuivat menestyvän aikuiskoulutusmarkkinoiden kiristyvässä kilpailussa. Mutta maaseudun pienissä opistoissa tilanne oli sen sijaan käymässä tukalaksi. Pienten ja syrjäisten opistojen omat keinot tilanteensa helpottamiseksi olivat varsin rajalliset. Niiden asema riippuu edelleenkin ratkaisevasti siitä, millaista koulutuspolitiikkaa maassamme harjoitetaan ja miten opistotoiminnan julkinen rahoitus kehittyy. Vastaavanlaisia erillisiä seurantatutkimuksia tehtiin Opetushallituksen toimesta myös muista vapaan sivistystyön oppilaitosmuodoista. Tämän jälkeen oppilaitosten arviointivelvoite sisällytettiin uudistettuun koululainsäädäntöön, kuten lakiin vapaasta sivistystyöstä.

3. Laatua opistotoimintaan -projekti

Tarkastelen seuraavaksi *Laatua opistotoimintaan* -projektia, joka kertoo siitä, missä vaiheessa arviointitoiminta on nykyisin Valkeakoski-opistossa. Tapausesimerkki ei ole edustava koko opistotoimintaa ajatellen, koska monissa opistoissa arviointitoiminta on käynnistynyt huomattavasti myöhemmin. Yritän tämän konkreettisen esimerkin avulla myös kommentoida Alasen neljä vuosikymmentä sitten esittämiä ajatuksia arvioinnista. Vauhdittaakseen kansalaisopistojen itsearviointityön kehittämistä Opetushallitus suuntasi vuosien 1997 ja 1998 opistojen kokeilumäärärahat itsearviointikokeiluun, joissa haettiin opistotoimintaan sopivia arviointimalleja. Yksi näistä kokeiluprojekteista on nimeltään *Laatua opistotoimintaan* -projekti. Siihen osallistuivat koordinaattorina silloinen Valkeakosken työväenopisto (nykyisin Valkeakoski-opisto) ja partnereina Forssan aikuisopisto, Hämeenlinnan kansalaisopisto (nykyisin Vanajaveden opisto), Järvenpään työväenopisto, Mäntsälän kansalaisopisto, Parkanon aikuisopisto ja Porvoon kansalaisopisto (viimeisen kokeiluvuoden koordinaattori). Projekti toteutettiin vuosina 1997–2002. Projektissa asetettiin seuraavat vaatimukset opistotoiminnan arviointimenetelmälle. Arvioinnin tuli:

- 1) antaa kokonaiskuvan opiston tilanteesta ja osoittaa parantamiskohteet
- 2) tuottaa tietoa sekä itsearvioinnin että ulkoisen arvioinnin tarpeisiin
- 3) tarjota mahdollisuus opistojen ja muiden organisaatioiden väliseen vertailuun
- 4) sopia kaikenkokoisille opistoille
- 5) olla kustannuksiltaan sopiva.

Nämä vaatimukset osoittavat, että pelkkää opetus- ja oppimisprosessin arviointia ei Alasen tapaan pidetty enää riittävänä. Tavoitteena oli löytää arviointimenetelmä, joka kattaisi opiston toiminnan kaikki osa-alueet. Pällekkäisen arviointityön välttämiseksi oli suotavaa, että sama menetelmä tuottaa tietoa mahdollisimman monenlaisten arviointitarpeiden tyydyttämiseksi. Menetelmän avulla saadun arviointitiedon tuli sopia sekä oppilaitosten että tarvittaessa myös muiden organisaatioiden väliseen vertailuun. Esimerkiksi kunnissa ha-

lutaan nykyään vertailla hyvinkin erilaisia toimintoja keskenään. Menetelmän piti myös olla niin joustava, että sillä kyettäisiin arvioimaan sekä suuria opistoja, joissa on paljon päätoimista henkilökuntaa, että pieniä opistoja, joissa ei nykyisin ole välttämättä lainkaan päätoimista henkilökuntaa. Kustannuksiltaan sopivaksi menetelmä arvioitiin silloin, kun sen käytöstä aiheutuvat kustannukset eivät ylitä toiminnan parantumisesta saatuja tuloja. Esimerkiksi varsin kallis ISO-standardi saattaa olla kustannuksiltaan sopiva arviointimenetelmä oppilaitokselle, joka sitä hyödyntäen kykenee myymään riittävän määrän koulutuspalvelujaan jollekin ISO-standardia vaativalle yritykselle. Tavalliselle kansalaisopistolle se on sekä kallis että hyvin työläs. Ainoa kansalaisopisto, jossa tämä arviointimalli on otettu käyttöön, on Parkanon aikuisopisto. Näillä perusteilla projektissa päädyttiin opistotoiminnan arviointiperusteiden kehittämiseen Suomen laatupalkinnon pk-arviointiperusteiden pohjalta. Koulutuksessa systemaattinen laadun arviointi ja parantaminen on vielä nuorta. Laadun arviointivälineitä on kehitetty vähän. Jotkut pohjoisamerikkalaiset ja eurooppalaiset yliopistot ja korkeakoulut ovat aloittaneet laadun arvioinnin ja kehittämisen laatujohtamisen (TQM) pohjalta. USA:ssa on kehitetty Malcolm Baldrige -laatupalkinnosta koulutusversio (Education Criteria for Performance Excellence). Euroopassa on omat sovelluksensa koulutuksen laatupalkinnosta. Laatua opistotoimintaan -projektissa päädyttiin tähän menetelmään. Projektin ensimmäisenä tehtävänä oli työstää Suomen laatupalkinnon pk-arviointiperusteisiin pohjautuva versio *Kansalaisopistotoiminnan arviointiperusteista* (1999). Ne välitettiin Kansalais- ja työväenopistojen liiton kautta kaikkien opistojen käyttöön. Myöhemmin Martti Markkanen muokkasi näistä opistojen arviointiperusteista Euroopan laatupalkintokriteeristöön pohjautuvan arviointimallin (Markkanen 2002).

Tämän jälkeen arviointiperusteita testattiin kokeiluun osallistuvissa opistoissa laatimalla niihin pohjautuvia opistotoiminnan kuvauksia. Niiden pohjalta opistot määrittivät kehittämistehtäviä omalle toiminnalleen. Osoittautui, että kokeiluun osallistuvilta opistoilta puuttui monia laadukkaalle organisaatiolle kuuluvia menetelmiä. Tällaisia ovat muun muassa:

- toiminnan kuvaus (EFQM) ja keskeisten toimintaprosessien kuvaukset
- visiotyöskentely ja strategisen suunnittelun malli (BSC)

- koko opiston toimintaa koskeva asiakastyytyväisyyden seuranta ja parantaminen
- kattava kurssisuunnitelma- ja kurssiarviointijärjestelmä
- henkilöstön osaamisen, työkyvyn ja työtyytyväisyyden jatkuva seuranta ja parantaminen
- vertailutietojen systemaattinen kerääminen, esittäminen ja analysointi (vertailutietokannat, benchmarking-vierailut, kehittämisseminaarit, kehityskeskustelut ja uusi toimintakertomusmalli)
- arviointiin kykenevän henkilöstön kouluttaminen.

Nämä menettelyt ovat tätä nykyä Valkeakoski-opistossa ja muissa kokeiluun osallistuneissa opistoissa säännöllisessä käytössä. Valkeakoski-opiston strategisen suunnittelun mallia on esitelty tarkemmin Toiviaisen (2002) teoksessa *Vapaan sivistystyön visiot*. Alasen esittämän pedagogisen arviointimallin komentoimiseksi kuvaan seuraavaksi yksityiskohtaisemmin opiston ydinprosessin, siis kurssien suunnittelu- ja arviointimallin, johon projektissa päädyttiin. Lähtökohtana on huolellisesti laadittu kurssisuunnitelma. Siihen sisältyy ensinnäkin kurssin tarkka ”tuoteseloste” sekä opiskelijoille annettava laatulupa. Kurssisuunnitelman on oltava joustava ja opiskelijoiden tarpeet huomioonottava. Kurssisuunnitelma luo lisäksi perustan sekä kurssin toteutuksen arvioinnille (opiskelijat ja opettaja) ja puutteiden korjaamiselle että kurssin toteutuksen tehokkuuden ja taloudellisuuden arvioinnille. Kurssisuunnitelman laatimisen taustalla on ajatus siitä, että jokaisesta kurssista on annettava asianmukainen tuoteseloste opiskelijoille. Näin kurssisuunnitelma auttaa opiskelijoita oikean kurssin valinnassa. Sitä käytetään opintoneuvonnassa ja se jaetaan kurssin alussa kaikille opiskelijoille. Suunnitelmasta opiskelija näkee konkreettisesti, mihin kurssilla pyritään ja mitä tavoitteeseen pääseminen edellyttää. Yhteisellä päätöksellä tavoitteita voidaan tarkistaa sekä kurssin alkaessa että sen kuluessa. Kurssisuunnitelma toimii myös opettajan työkirjana, josta hän näkee, mitä kurssin aikana pitää tehdä. Tarkoituksena on, että sekä opiskelijat että opettaja sitoutuvat kulkemaan kohti kurssisuunnitelmassa ilmaistua tavoitetta. Kurssisuunnitelma on sekä kurssin aikana että sen lopussa tapahtuvan arvioinnin perusta. Arvioinnin tehtävänä on palvella opetus- ja oppimisprosessia siten, että

eteneminen tapahtuu tietoisesti asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Arviointia suorittavat sekä opiskelijat että opettaja. Arviointeja kurssien onnistumisesta voidaan kerätä opiskelijoilta monessa muodossa koulutusalaan riippuen. Kirjallisten arviointien lisäksi käytössä ovat esimerkiksi keskustelut opiskelijoiden kanssa, oppimistehtävät, näyttelyt, esitykset ja erilaiset kokeet.

Päädyimme projektissamme Alasen kanssa täysin samaan johtopäätökseen, jonka mukaan oppimistulosten arvioinnin lähtökohtana täytyy olla konkreettisesti ilmaistut tavoitteet. Kurssisuunnitelmat auttavat Alasen mainitsemien lähtökohtien selvittämisessä, koska niiden avulla opiskelijat pystytään paremmin ohjaamaan juuri heille sopiville kurseille. Tilauskoulutuksessa käytetään myös erillisiä opiskelijoiden osaamistason kartoituksia ja koulutustarvekyselyjä, joilla selvitetään opiskelijoiden perusedellytyksiä opiskelulle. Ajatuksena on myös se, että opiskelijoita opetetaan arvioimaan omaa oppimistaan siten, että kukin joutuu miettimään muun muassa seuraavia kysymyksiä: mitä vahvoja ja heikkoja puolia hänen tiedoissaan ja taidoissaan on? miten hän edistyy oppimisessaan? millaisia oppimiseen liittyviä taitoja hän hallitsee? miten hän voisi kehittää itseään opiskelijana? Näistä kysymyksistä keskustellaan myös koko ryhmän kanssa. Itsearviointin avulla opiskelija kykenee paikantamaan itsensä suhteessa kurssisuunnitelmassa mainittuihin tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen sekä suuntaamaan oppimistaan uudelleen. Halutessaan opiskelijat voivat kirjata huomionsa omaan oppimispäiväkirjaansa.

Kurssin lopussa jokainen opiskelija täyttää kurssiarviointilomakkeen ja opettaja vastaavan opettajan lomakkeen. Opettajan tehtävänä on jokaisessa ryhmässä selittää, mitä arviointilomakkeen eri kysymyksillä tarkoitetaan. Opettajan tulee myös tarvittaessa selittää arvioinnin perimmäinen tavoite, joka on oppimisen ja opetuksen laadun parantaminen. Tuntiopettaja palauttaa oman lomakkeensa päätoimiselle opettajalle. Kun opettaja arvioi kurssin aikana opiskelijoiden oppimista, hän arvioi samalla myös omaa kykyään järjestää oppimistilanteita ja ohjata oppimista. Opiskelijat toimivat peilinä, josta hän näkee oman opetuksena kuvan. Kurssien päätyttyä sekä opiskelijoiden että opettajien arvioinneista laaditaan yhteenvedot, jotka käsitellään yhteisesti kehittämisseminaarissa, ja joista toimitetaan keskeiset tiedot myös rehtorille. Jokainen tuntiopettaja keskustelee yhteenvedon valmistumisen jälkeen päätoimisen opettajan

kanssa kurssien toteutumisesta. Tarkoituksena on miettiä yhdessä, miten seuraavan työvuoden kurssveja voitaisiin parantaa. Keskustelujen avulla pyritään myös kartoittamaan opettajien jatkokoulutustarpeita, päätoimisen opettajan toiminnan ja opiston kehittämistä. Tätä kautta päädytään juuri siihen kehittävän arvioinnin malliin, jonka Alanen artikkelissaan kuvaa. Arviointiin liittyy aina kysymys sen luotettavuudesta ja luottamuksesta. Opiskelijoiden ja opettajien arviot ovat sitä luotettavampia, mitä paremmin he ymmärtävät arvioinnin perimmäisen tavoitteen – oppimisen ja opetuksen laadun parantamisen – ja mitä paremmin he oppivat sietämään omaan toimintaansa kohdistuvia kriittisiä arvioita. Kokemus on osoittanut, että tällaisen luottamuksen kehittyminen vaatii aikaa, mutta tähän suuntaan on mahdollista edetä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että projektissa on päädytty kurssisuunnitelmien ja -arviointien laadinnassa täysin samoille linjoille Alasen kanssa. Se, mikä on uutta Alasen malliin verrattuna, liittyy edellä kuvattuihin laatutyöskentelyn menetelmiin. Näitä ovat muun muassa toiminnan kuvaus, prosessikuvaukset, strategisen suunnittelun järjestelmä, yleinen asiakastytyväisyyskysely sekä työtyytyväisyyskysely. Laatua opistotoimintaa -projektista laadittiin kaksi pro gradu -tasoista seurantatutkimusta, joista toinen on Liinakosken vuonna 2001 valmistunut tutkimus *Itsearviointin vaikutukset kansalais- ja työväenopistotoimintaan kuuden opiston henkilöstön kokemana* (Liinakoski 2001) ja toinen Jääskän vuonna 2001 valmistunut tutkimus *Toiminnan laadun kehittäminen itsearviointin avulla Porvoon kansalaisopistossa 1997–2000* (Jääskä 2001).

Kahdessa muussa kokeiluhankkeessa on selvitetty opistotoiminnan vaikuttavuuden arviointia. Toinen on Turun suomenkielisessä työväenopistossa vuonna 2002 valmistunut Klemelän ja Ojalan (2002) tutkimus *Tää on tiedollinen ja taidollinen turvaverkko*, jossa selvitettiin varsinaissuomalaisten kansalaisopistojen asemaa, vaikuttavuutta ja merkitystä kuntapäätäjien, opistojen rehtoreiden ja opiskelijoiden näkökulmasta. Toinen on Tampereen työväenopistossa laadittu kansalaisopistotoiminnan vaikuttavuuden objektiivinen arviointimalli *Kaiku* (2004).

4. Vapaa sivistystyö ja aktiivinen kansalaisuus

Alanen sivusi artikkelissaan myös ulkoista arviointia. Esimerkkinä vapaaseen sivistystyöhön kohdistuvasta merkittävästä ulkoisen arvioinnin hankkeesta on Koulutuksen arviointineuvoston toteuttama hanke. Tämän arviointihankkeen ensimmäinen vaihe ajoittui vuosiin 2004-2005. Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa arvioidaan vapaan sivistystyön oppilaitosverkoston rakenne, kattavuus, toimintaedellytykset ja palvelukyky. Arvioinnin keskeisiä kriteerejä ovat alueellisen ja sosiaalisen tasa-arvon toteutuminen sekä ohjausjärjestelmien toimivuus aikuiskoulutuspolitiikan tavoitteiden ja aikuiskoulutuksen kokonaisuuden toimivuuden kannalta. Keskeisiä kysymyksiä ovat muun muassa:

- Millainen rooli eri oppilaitosmuodoilla on vapaan sivistystyön verkostossa miten oppilaitosverkoston laajuus ja rakenne vastaavat tämän päivän tarpeisiin ja toimintaympäristön muutoksiin?
- Miten hyvin vapaan sivistystyön oppilaitosverkosto toteuttaa sille asetetut koulutuspoliittiset tavoitteet suhteessa kansalaisten ja eri väestöryhmien opiskelutoiveisiin sekä yhteiskunnan eheyttä ja tasa-arvoa vahvistaviin osaamistarpeisiin?
- Miten vapaan sivistystyön oppilaitosten järjestämä avoin yliopisto-opetus lisää kansalaisten mahdollisuuksia yliopisto-opintoihin ja parantaa niiden saavutettavuutta yliopistopaikkakuntien ulkopuolella?
- Millaiset ovat vapaan sivistystyön oppilaitosten toimintaedellytykset ja palvelukyky ja miten eri oppilaitosten väliset edellytykset vaihtelevat? Millä tavoin rahoituspohja muodostuu: miten oppilaitosten ylläpitäjät osallistuvat kustannuksiin; minkä suuruisia maksuja opiskelijoilta peritään ja miten ne vaikuttavat osallistumiseen ja kohderyhmän rakentamiseen?

Hankkeen toisessa vaiheessa vuosina 2005–2007 arvioidaan vapaan sivistystyön ohjausmuotojen toimivuutta ja vaikutuksia aliedustettujen ryhmien osallistumiseen ja painopisteiksi määriteltyjen sisältöalueiden osuuteen sekä vapaan sivistystyön roolia aktiivisen kansalaisuudet edistäjänä. Toisen vaiheen konkreettiset tavoitteet tarkennetaan myöhemmin. Hankkeelle perustetaan

suunnitteluryhmä ja arviointiryhmä sekä nimetään päätoiminen suunnittelija. Suunnitteluryhmä koostuu vapaan sivistystyön organisaatioiden ja koulutuksen hallinnon ja järjestäjien edustajista. Arviointiryhmä koostuu pääasiassa koulutuksen arvioinnin, aikuiskoulutuspolitiikan ja vapaan sivistystyön tutkimuksen asiantuntijoista. Tätä hanketta voidaan verrata Aikuiskoulutuskomitean aikanaan suorittamaan aikuiskoulutusorganisaatioiden peruskartoitukseen. Sen avulla saadaan toivottavasti myös tietoa siitä, miten erilaisilla toimintaresursseilla varustetut opistot pystyvät hyödyntämään opetusministeriössä valmistelussa olevaa suuntaviiva-mallia, joka otettaneen käyttöön jo ensi vuoden budjetissa informaatio-ohjauksen muodossa.

Kirjallisuus

- Alanen, A. 1963. Tulosten arviointi vapaassa sivistystyössä. Teoksessa Vapaan sivistystyön vuosikirja Vapaa kansansivistystyö XI. Helsinki: Otava, 23–40.
- Alanen, A. 1992. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Opetusmonisteet B 7.
- Jääskä, P. 2001. Toiminnan laadun kehittäminen itsearvioinnin avulla Porvoon kansalaisopistossa 1997–2000. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Kajanto, A. 1995. Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. 1995. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Kansalaisopistotoiminnan arviointiperusteet 1999. Opetushallituksen kokeiluprojekti Laatia opistotoimintaan. Helsinki: Kansalais- ja työväenopistojen liitto KTOL ry.
- Kansalaisopiston objektiivinen vaikuttavuus – Kaiku. 2004. Tampere: Tampereen työväenopisto.
- Klemelä, K. & Ojala, K. 2002. Tää on tiedollinen ja taidollinen turvaverkko. Varsinais-suomalaisien kansalaisopistojen asema, vaikuttavuus ja merkitys kuntapäättäjien, opistojen rehtoreiden ja opiskelijoiden näkökulmasta. Turku: Turun suomenkielinen työväenopisto.
- Liinakoski, T. 2001. Itsearvioinnin vaikutukset kansalais- ja työväenopistotoimintaan kuuden opiston henkilöstön kokemana. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Markkanen, M. 2002. Opistojen arviointikirja. Opiston kokonaisvaltaisen arvioinnin työkalu. Helsinki: Kansalais- ja työväenopistojen liitto KTOL ry.

- Sihvonen, J. 1999. Kansalaisopiston arviointi: Uhka opistojen itsemääräämisoikeudelle vai mahdollisuus toiminnan kehittämiseksi? *Aikuiskasvatus* 19 (2), 151–162.
- Toiviainen, T, 2002. Vapaan sivistystyön visiot, Castrénilaista laatuviiniä uusissa tammitynnyreissä. Helsinki: Helsingin kaupungin suomenkielinen työväenopisto.
- Yrjölä, P. (toim.)1996. Kansalaisopiston tila 1995. Arviointi 3/96. Helsinki: Opetushallitus.

Opinnollisuus ja arvot: laadun kriteerit Alasen aikuisdidaktiikassa

Jukka Tuomisto

1. Alasen didaktisen ajattelun lähtökohdat

Aulis Alanen kehitteli koko työuransa ajan omaa praktista aikuisdidaktiikkaansa. Se perustui hänen käytännön kokemuksiinsa sekä hänen laajaan perehtyneisyyteensä sekä yhteiskuntatieteelliseen että aikuis- ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Alanen aloitti aikuiskasvattajan uransa Vaasan työväenopiston rehtorina. 1960-luvun alkupuolen hän toimi Yhteiskunnallisessa Korkeakoulussa kansansivistysopin assistenttina. Tällöin hän alkoi perehtyä aikuisdidaktiikan erityiskysymyksiin tutkimuksen ja teorian näkökulmista. 1960-loppupuolen hän toimi Kansanvalistusseuran kirjeopiston rehtorina, jolloin hän perehtyi erityisesti kirje- ja etäopetuksen ongelmiin. Palattuaan vuonna 1971 Tampereen yliopistoon (ent. Yhteiskunnallinen Korkeakoulu) aikuiskasvatuksen lehtoriksi hän kehitti aikuisdidaktista näkemystään edelleen. Hän toimi vuosikymmeniä monien kesäyliopistojen ja avoimen korkeakoulun opettajana sekä luennoi muutenkin aikuisten opettamisesta ja oppimisesta.

Alanen julkaisi nelisenkymmentä aikuisten opettamista ja oppimista käsittelevää artikkelia muun muassa Opintotoverissa, Kansanopisto-lehdessä, Opistolehdessä, Työläisopiskelijassa, Aikuiskasvatuksessa sekä Vapaan sivistystyön vuosikirjoissa. Näistä suurin osa sijoittuu hänen assistentti- ja KVS:n kirjeopiston rehtorikaudelleen, eli 1960-luvulle. Myöhemmin hän käsitteli didaktisia kysymyksiä laajemmissa artikkeleissaan ja kirjoissaan sekä opetusmonisteissaan. Aikuisdidaktisissa kirjoituksissaan hän käsitteli muun muassa opetuksen tason kriteerejä, opintokerhojen tavoitteita (myös eri ikäryhmissä), toiminnallisuus-

den (aktivoinnin) edistämistä, opintoryhmän johtamista, harjoitustehtävien merkitystä, oppimateriaaleja, ryhmätyömenetelmiä, ylioppimisen vaaroja, tehokkaan opintoryhmän tunnuspiirteitä, suoritusten ja tulosten arviointia, yksilöllistämistä sekä vahvistamisen jouduttamista. Ajatuksiaan hän kokeili ja toteutti työväenopistossa, kirjeopistossa, yliopisto-opetuksessa sekä avoimen yliopisto-opetuksen yhteydessä. Hänelle muodostui vankka kokemus hyvin erilaisista aikuisopiskelijoihin, lyhyen koulutuksen saaneista yliopiston perus-, täydennys- ja jatko-opiskelijoihin saakka. Hän perehtyi käytännössä myös erilaisiin opetusmenetelmiin opettaessaan sekä erilaisia suur- ja pienryhmiä että kirjeopiskelijoita.

2. Aikuisdidaktiikkaa etsimässä

Professori Urpo Harvan aikana aikuisdidaktista opetusta ei ollut juuri tarjolla, minkä Harva itsekin myönsi ja piti sitä suurena puutteena. Ilmeisesti tästä syystä hän julkaisi eläkkeelle siirtymisensä kynnyksellä kirjan *Aikuisten opettaminen. Androdidaktiikan peruspiirros* (1971). Sen esipuheessa Harva muistuttaa ensimmäisestä suomenkielisestä aikuisten opetusopista, Severi Nymanin (myöh. Nuormaa) kirjasesta *Kansanomaisesta opetustavasta* (Nyman 1899). Hän toteaa, että vaikka aikuisten opettamisesta oli olemassa runsaasti kirjoituksia, yhtään kokonaisesitystä asiasta ei ollut saatu aikaan, vaikka ”Semmoisen tarve on kumminkin kipeästi tunnettu” (Harva 1971, 7). Harva määrittelee kirjansa johdattavaksi oppikirjaksi aikuisten opettajille. Hän toivoi sen innostavan alan tutkijoita tarttumaan aikuisopetuksen problematiikkaa selventävään tutkimukseen. Esipuheen loppuun hän kiittää dosentti Aulis Alasta neuvoista ja hänen käsikirjoituksesta antamastaan kritiikistä (emt. 8).

Vuonna 1976 jyvaskyläläiset Jorma Ekola ja Tapio Vaherva julkaisivat kirjan *Aikuisopetus*, jonka avulla he halusivat poistaa aikuiskouluttajien ohjekirjojen puutetta. Myös Tampereella aikuiskasvatuksen professorina 1970-luvun lopulla toiminut Matti Peltonen julkaisi vuonna 1981 kirjan *Aikuisdidaktiikan perusaineksia*. Kummassakaan kirjassa ei otettu kovin vakavasti huomioon ai-

kuiskasvatuksen erityispiirteitä. Erityisesti Peltosen kirja sai varsin kriittisen vastaanoton (ks. Virkkunen 1981, 70–72). Kirjat olivat luonteeltaan yleisdidaktisia ohjekirjoja, vaikka niissä olikin yritetty ottaa jossain määrin huomioon aikuiskasvatuksen peruslähtökohtia ja aikuiskasvatuksen erityispiirteitä. Ekolan ja Vahervan kirjan myöhemmissä painoksissa aikuiskasvatuksellinen ote selvästi syveni. Kun Yleisradio 1980-luvun puolessavälissä toteutti aikuiskasvatuksen perusopinnot radiossa, niin Vaherva ja Ekola (1985) kirjoittivat didaktisten opintojen tueksi uuden *Aikuisten opettamisen taito* -oppikirjan. 1980-luvulla julkaisivat myös Valtionhallinnon koulutuskeskuksen suunnittelijat useitakin aikuisdidaktiikkaan liittyviä raportteja (esim. Engeström 1981 ja 1982; Virkkunen 1978 ja 1983). 1990-luvulla aikuisdidaktisia yleistöksiä ei ilmestynyt, vaan aikuisten opettamisen ja oppimisen kysymyksiä alettiin lähestyä entistä enemmän tieteenala- ja ongelmaakohtaisesti, esimerkiksi kehittävän työntutkimuksen (toiminnan teoria), aktivoivan opetuksen, laatuپیritoiminnan, ongelma-keskeisen opetuksen ja oppimisen näkökulmista (ks. esim. Kajanto & Tuomisto 1993). Kehitys muissa maissa on ollut samansuuntainen. Aikuisten opettaminen ja oppiminen on nykyisin hajautunut niin moniin eri tavoitteisiin, että aikuiskasvatukselle on vaikea löytää enää yhtä yhtenäistä teoreettista lähtökohtaa, vaikka tällaisia yrityksiä edelleen esiintyy (Wildemeersch et al. 2000; Siebert 1996).

Alanen ei koskaan kirjoittanut yhtenäistä aikuisdidaktiikan oppikirjaa, vaikka hän opetti yliopistouransa aikana kaikkia aikuiskasvatuksen eri opintojaksoja. Hän keräsi jatkuvasti aikuisten opetukseen ja oppimiseen liittyvää tutkimustietoa sekä didaktiikan peruskysymyksiä havainnollistavia ja konkreettisia lehtiartikkeleita¹. Laajan opetuskokemuksensa ja lukuisten artikkeleidensa pohjalta ei oppikirjan kirjoittamisen olisi luullut olevan Alaselle vaikeaa, mutta tietävästi hän ei edes suunnitellut tällaisen oppikirjan kirjoittamista.

¹ Alanen keräsi mm. Opistolehdestä ajanjaksolta 1967–1986 kaikki didaktiset kokemukset, ideat ja aloitteet ja analysoi niitä lyhyesti. Tutkimusapulaisena hänellä oli Pertti Lahti. Kaikkiaan tällaisia artikkeleita löytyi 149 kappaletta, mitä ei tietysti voi pitää kovin suurena lukumääränä, kun kysymyksessä on noin 20 vuoden ajanjakso. Eli tämä merkitsi noin 7–8 artikkelia vuodessa. Taidekasvatus, musiikki ja kielet muodostivat yli kolmanneksen kaikista kehittelystä. Vilkkainta didaktisista kokeiluista kirjoittaminen oli 1970-luvun puolessavälissä ja vähäisintä vuonna 1982.

Hänen laajin ja yhtenäisin aikuisdidaktiikan esityksensä löytyy kirjasta *Johdatus aikuiskasvatukseen* (Alanen 1985, 84–99). Siinä hän toteaa, että yhtenäisiä aikuisdidaktisia kokonaisesityksiä, joissa otettaisiin lähtökohdaksi sekä aikuiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät ja päämäärät että aikuisoppija reaalissa elämäntilanteessa, oli hyvin vähän. Hän peräänkuulutti myös aikuisopetuksen organisoimismuodoista ja niiden käyttömahdollisuuksista kertovaa kirjallisuutta (emt. 98).

Vaikka Alasen didaktiset ajatukset ovat hajallaan monissa kirjoissa, lehdis-
sä ja opetusmonisteissa, muodostavat ne kuitenkin niin selvän kokonaisuuden, että niiden pohjalta on hahmotettavissa hänen keskeiset aikuisdidaktiset ajatuksensa (ks. Heinonen 2006). Alanen teki pioneerityön aikuisdidaktiikan yliopisto-opetuksen saralla. Hän aloitti ja kehitti itsenäisesti muun muassa kaikki aikuisdidaktiikan opintojaksot; ensin *Aikuisdidaktiikan perusteet* (approbatur), *Praktikumin* ja *Aikuisdidaktiikka II:n* (cum laude) sekä *Aikuisdidaktiikan suuntauksia* (laudatur). Hän opetti vuosikausia myös *Johdatusta aikuiskasvatukseen* ja *Aikuisoppimisen psykologiaa* sekä yliopistossa että avoimessa korkeakoulussa. Hän uudisti koko aikuiskasvatuksen opetuksen 1970-luvulla ja toi siihen oman yhteiskuntatieteellisen näkemyksensä. Alanen seurasi hyvin tarkkaan, mitä ulkomaisissa julkaisuissa kirjoitettiin aikuisten opettamisesta ja oppimisesta sekä tutustui perusteellisesti yleisen kasvatus- ja oppimispsykologian sekä sosiaali-psykologian (ryhmätyöteoriat) tutkimukseen. Hän yhdisteli näin saamiaan virikkeitä mielenkiintoisella tavalla omiin näkemyksiinsä.

Alasen mukaan *aikuisdidaktiikan* tehtävänä oli tutkia aikuisten opettamisen erityisiä edellytyksiä ja kehittää didaktiikan yleisille perusteille rakentuvaa aikuisopetuksen teoriaa. Aikuisten opettamisen erityisiä edellytyksiä määräävät keskinäisessä vuorovaikutuksessa ensinnäkin aikuiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät ja tavoitteet sekä oppijain aikuisuudelle ominaiset persoonallisuuden rakenteet ja toimintavalmiudet. Myös aikuisille ominaiset elämäntavan muodot ja suuntauksiset sekä ne yhteiskunnan toimintajärjestelmien organisoituneet muodot, jotka säätelevät aikuisten ajan ja energian käyttö- sekä liikkumismahdollisuuksia toimivat aikuisten opettamisen erityispiirteitä muovaavina tekijöinä (Alanen 1985, 85).

3. Aikuisopiskelun erityispiirteet

Yhdysvaltalainen Malcolm Knowles (1970/1980) perustaa andragogisen opetusmallinsa neljälle aikuisoppijan keskeiselle tunnuspiirteelle. Aikuistumisen (mature) myötä 1) ihmisen *minäkuva* (self-concept) kehittyy persoonallisuuden riippuvuudesta kohti itseohjautuvuutta ja 2) hänen *kokemusvarastonsa* kasvaa ja muodostuu merkittäväksi oppimisresurssiksi. Aikuisen 3) *valmius oppia* orientoituu kasvavassa määrin sosiaalisten roolien asettamiin kehitystehtäviin (developmental tasks) ja samalla 4) hänen *aikaperspektiivinsä* muuttuu tiedon soveltamisen ennakoimisesta kohti tiedon soveltamisen välitöntä ajankohtaisuutta ja vastaavasti hänen *oppimisorientaationsa* siirtyy oppiainekeskeisyydestä kohti ongelmaakeskeisyyttä.

Alanen (1976) kehitti hyvin itsenäisesti, osittain kuitenkin Knowlesin ja eräiden muiden alan teoreetikkojen ajatuksia soveltaen, omat *aikuisopiskelun erityispiirteensä*, jotka ovat:

- 1) Valtaosa aikuisten opiskelusta tapahtuu joko työn ohessa tai työstä määrääjäksi irtautuen. Tämä merkitsee sitä, että opetusjärjestelyissä on otettava tämä huomioon ja on mietittävä, miten motivaatiota pidetään yllä opintojen väliaikoina.
- 2) Aikuisten pohjatiedot, opiskelutottumukset ja oppimisasenteet vaihtelevat suuresti sekä yksilöstä toiseen että eri väestöryhmien kesken. Opiskelijatuntemuksella on aikuiskasvatuksessa tärkeä asema (esim. opiskelijan kyvyt, kokemukset, oppimistyyli ja sosiaalinen tausta) samoin kuin tavoitteiden asettamisella ja eriyttämisellä.
- 3) Aikuiset eroavat kehityopsykologisesti nuorista koululaisista. Eroavuudet tulevat esiin muun muassa itsenäisyydessä, pitkäjännitteisyydessä ja kokonaisuuksien oppimisessa. Tämä edellyttää aikuisten itsesuuntautuneisuuden, hahmottamisen ja vaativuustason huomioon ottamista kaikissa opetustilanteissa.
- 4) Aikuisopiskelu on pitkälle vapaaehtoista ja yksilöiden omatoimisen aktiivisuuden varassa. On pohdittava, miten ylläpitää kerran herännyttä kiinnostusta ja sitä, mikä on opetuksen yhteys työhön ja muuhun yhteiskunnalliseen toimintaan sekä itsensäkehittämiseen.

- 5) Oppimistavoitteet ovat aikuiskasvatuksessa pitkälle ja monisäikeisesti eriytyneet. Tämä on otettava huomioon opetuksen tavoitteiden asettamisessa (yhteissuunnittelu) ja eriyttämisessä.
- 6) Aikuisten roolit – perheenhuoltajan, työntekijän, järjestön jäsenen, luottamushenkilön, sosiaalisten velvoitteiden ja oikeuksien hoitajan tehtävät – vaikuttavat opiskeluun toisaalta kilpailevina toimintoina (aika ja energia) ja toisaalta kannusteina ja tavoitteiden suuntaajina.

Alasen esittämät erityispiirteet olivat tiiviisti yhteydessä opetuksen suunnitteluun ja käytännölliseen toimintaan. Hän puhui aikuisopiskelun erityispiirteistä eikä aikuisoppijan tunnuspiirteistä, kuten Knowles. Alasen näkökulma oli siis laajempi, hän pyrki ottamaan huomioon koko sen yhteiskunnallisen kontekstin, jossa aikuisopiskelu tapahtuu.

Yritän seuraavassa koota yhteen Aulis Alasen keskeisiä andragogisia perusajatuksia sekä muodostamaan niiden pohjalta yleiskuvan hänen aikuisdidaktisesta ajattelustaan. Tästä syystä tarkastelen, mitkä olivat hänen (a) aikuiskasvatuksen tavoitteenasettelua ja arvolähtökohtia, (b) opetuksen sisältöä, (c) opetuksen laatua ja (d) oppimisen tasoa koskevat perusajatuksensa. Pyrin myös liittämään hänen ajatuksiaan laajempiin tieteenfilosofisiin ja aikuiskasvatustieteellisiin pohdintoihin.

4. Aikuiskasvatuksen tavoitteet ja arvot

Alanen tunnustautui edeltäjiensä Castrénin ja Harvan tapaan humanistiksi. Hän oli humanisti, joka tarkasteli aina kaikkia asioita kriittisesti – myös humanismia itseään. Hänen arvonäkemyksensä ilmenee hänen artikkeliensa kriittis-humanistisesta pohjavireestä. Kirjoituksissaan hän tarkastelee muun muassa aikuiskasvatuksen tehtäviä, ihmisarvon kunnioittamista, demokratian ja tasa-arvon edistämistä, totuuteen pyrkimistä, ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittämisen näkökulmasta, mikä on humanistien yleisesti suosima lähtökohta (esim. von Wright 1981).

Alasen aikuisdidaktiset peruslähtökohdat

Artikkelissaan *Persoonallisuuden kehittyminen vapaan sivistystyön perustavoitteena* Alanen (1970a, 29) korosti ihmisen tasapuolisen kokonaispersoonallisuuden kehittymisen tärkeyttä. Hän piti sitä vapaan sivistystyön perustehtävänä. Alasen mukaan persoonallisuus on yksilön psyykkisten piirteiden dynaaminen, organisoitunut kokonaisuus. Persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen sisältyvät hänen mukaansa yksilön kehittyminen tiedollisesti, taidollisesti, eettisesti ja esteettisesti, kansalaisena ja ammattiroolinsa toteuttajana. Nämä erityistehtävätkin on nähtävä perustavoitteen kannalta ja pyrittävä niveltämään ne osaksi kokonaispyrkimystä, joka on koko ihmisen harmoninen kehittäminen, ihmisihanteen todellistaminen (ks. myös Harva 1980; von Wright 1981). Kun vapaassa sivistystyössä puhutaan persoonallisuuden kehittymisestä, ajatellaan yksilöä nimenomaan itseään aktiivisesti toteuttavana minuutena, jonka käyttäytymistä ohjaa enemmän tai vähemmän jäsentynyt ja tiedostunut minäideaali. Alasen mukaan persoonallisuuden kehittäminen perustuu kolmelle perusolettamukselle:

1. Vapaaseen sivistystyöhön hakeutuvilla täytyy olla aitoa ja vaivannäköön valmista pyrkimystä, ei vain tiettyjen erityistietojen ja -taitojen hankkimiseen, vaan jatkuvaan kokonaispersoonallisuutensa, elämäntyyliinsä ja maailmankuvansa *opinnolliseen* viljelyyn (kurs. JT).
2. Aikuisilla on myös kehityopsykologiset edellytykset päästä eteenpäin näiden tavoitteiden suunnassa.
3. Vapaa sivistystyö pystyy virikkeitä, aineksia ja ohjausta antamalla edistämään tätä osallistujien pyrkimystä. (Alanen 1970a, 30.)

Kokonaispersoonallisuuden kehittäminen on vaativa tavoite, johon on suhtauduttava terveellä tavalla ja kriittisesti. Artikkelissaan Alanen toi esille eräitä keskeisiä ”sudenkuoppia”, joista useimmat ovat edelleen relevantteja. Kokonaispersoonallisuuden kehittäminen näytti unohtuneen monilta aikuisopiskelijoilta heidän pyrkiessään sopeutumaan työelämän nopeaan muutokseen erilaisten kapea-alaisten, ammatillisten modulien avulla ja toisaalta hakeutumalla pinnaallisille, viihteellisille ja muodinmukaisille lyhytkursseille. Hän varoitti myös

sivistyshienostelusta, johon saattavat langeta niin aikuisopettajat kuin -opiskelijatkin. Sillä hän tarkoitti pinnallista pyrkimystä itsensä kehittämiseen tavoitteena sivistyksen ulkoisten merkkien omaksuminen. (Alanen 1970a, 29.)

Persoonallisuuden kehittäminen vaati Alasen mukaan aina yksilöltä vaivannäköä ja opinnollista suuntautumista. Vapaan sivistystyön organisaatioiden täytyi puolestaan kyetä tukemaan ihmisten opinnollisia pyrkimyksiä.

Käytyään huolellisesti läpi kaiken sen, mitä tuolloisessa kehitys- ja kasvatopsykologisessa tutkimuksessa oli aikuisuudesta ja kypsyydestä sekä aikuisen kehitys- ja oppimisedellytyksistä tuotu esiin, hän pohti vapaan sivistystyön mahdollisuuksia aikuisten kokonaispersoonallisuuden kehittymisessä. Hän näki siinä monenlaisia ongelmia. Aluksi hän totesi, että vapaassa sivistystyössä on pyrittävä jonkinasteiseen tavoitteiden strukturoimiseen sekä pyrittävä arvioimaan, miten erilaiset opintoaineet ja menetelmät palvelevat näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Tämän jälkeen hän luettelee kahdeksan yleisluonteista teesiä, joiden huomioiminen on välttämätöntä vapaan sivistystyön kokoavan perustavoitteen eli persoonallisuuden kehittymisen edistämisessä. Ne ovat:

- 1) Eri oppiaineiden ja ohjelmien arvo vaihtelee suuresti perustavoitteeseen pyrittäessä. Tässä kohtaa hän pohtii yhteiskunnallisten aineiden asemaa, ammatti- ja yleissivistyksen suhdetta, yhteiskuntakriittisen tietoisuuden herättämistä ja itseisarvoisen luovan toiminnan merkitystä persoonallisuuden kehittymisen kannalta. Hän kritisoi sitä usein esitettyä ajatusta, että vain humanistiset aineet voivat kehittää ihmisen persoonallisuutta. Samoin hän kritisoi erikoistavien ammattiopintojen ja kevyen viihdeohjelman lisääntymistä perustehtävän kustannuksella.
- 2) Opetusaineen valinta ja muokkaus. Jonkin oppiaineen ja ohjelman arvo persoonallisuuden kehittymisen kannalta riippuu ratkaisevasti siitä, kuinka opetusaines on valittu ja muokattu ja miten se metodisesti järjestetään.
- 3) Aikuisopiskelijan paradoksi. Aikuisopiskelija on yhtäältä itsenäinen ja arvioi toimintaa omien pyrkimystensä kannalta, mutta toisaalta hän saattaa kärsiä rooliepävarmuudesta ja on taipuvainen taantumaan passiivisen koululaisen asemaan. Aikuiset on saatava todella osallistumaan

ryhmän työskentelyn suunnitteluun ja aktivoitava heidät samalla yksilölliseen omatoimisuuteen.

- 4) Aikuisopiskelijain keskinäinen vuorovaikutus tarjoaa ryhmäopinnoissa mahdollisuuden niin itsenäisyyden ja realiteettien tajun kuin yhteistyökyyvynkin kehittämiseen. Ryhmätoimintaa on kuitenkin määrätietoisesti ohjattava, jotta se muodostuisi todelliseksi ”demokratian kouluksi”.
- 5) Jatkuvan oppimisvalmiuden virittäminen ja säilyttäminen on aikuiskasvatuksen tärkeä osatavoite. Siihen ei päästä, jos opiskelu on vain lepsua ”näennäisopiskelua”. Jotta tavoitteeseen päästään opiskelun täytyy olla *pitkäjänteistä ja ponnistelua vaativaa* (kurs. JT) ja sen on syvennettävä opiskelijan aikaisempaa tietoisuutta.
- 6) Vanhuusialle tyypilliset tunnuspiirteet on vapaassa sivistystyössä otettava huomioon. Heille on annettava mahdollisuuksia jatkuvaan itsensä kehittämiseen, jos he sitä haluavat. Heitä ei ole kuitenkaan syytä painostaa tavoittelemaan nuorempien ikäluokkien arvoja, vaan heille on annettava mahdollisuus omaehtoiseen itsesuuntautuneisuuteen.
- 7) Aikuiskasvattajat ja -opettajat, organisaattorit ovat toiminnassa keskeisessä asemassa. Mutta samalla on muistettava, että he ovat tavallisia ihmisiä, joiden resurssit ovat monessa suhteessa vajavaisia. Heiltä voi kuitenkin odottaa omakohtaista kehittymispyrkimystä sekä omien asenteiden tarkistamista. Alasen mukaan liian monet olivat toimeliaita järjestäjiä (Millsin sanoin hilpeitä robotteja), jotka eivät tule juurikaan kyselleeksi toimintojensa tarkoitusta ja perustavoitteita, ja jotka kiinnittävät enemmän huomiota määrään kuin laatuun.
- 8) Aikuiskasvattajien on oltava realisteja omassa työssään ja tavoitteissaan. Kaikki ovat tietysti samaa mieltä siitä, että sivistäminen on jotakin muuta kuin tiedonjakelu, mutta tässä sivistyspyrkimyksessään aikuiskasvattajien täytyy olla realisteja, ihmiset eivät hetkessä muutu todellisiksi persoonallisuuksiksi. (Alanen 1970a, 42–49.)

Kun vapaassa sivistystyössä puhutaan persoonallisuuden kehittymisestä, ajatellaan yksilöä nimenomaan itseään aktiivisesti toteuttavana minuutena, jonka käyttäytymistä ohjaa enemmän tai vähemmän jäsentynyt ja tiedostunut mi-

näideaaali. (Alanen 1970a, 29) Erityisesti humanistisen psykologian edustajat (Maslow, Jung, Rogers) ovat korostaneet itsensäkehittämisen ja -toteuttamisen tarpeen tutkimista kehityspsykologiassa sekä sen merkitystä aikuisen ihmisen persoonallisuuden kehityksen ymmärtämisessä. Heidän mukaansa tutkimuksen täytyy ottaa kohteekseen ”ihmisen sisäinen elämä tavoitteena heidän voimavarojensa vapauttaminen itsetäyttymyksen maksimaaliseksi toteutumiseksi”. (Miettinen 1999, 128–129.)

Avoim versus järjestösidonnainen sivistystyö

Artikkelissa Vapaus ja sidonnaisuus vapaassa sivistystyössä Alanen (1970a) erotti toisistaan kaksi kansansivistystyön perustyyppiä, nimittäin avoimen ja järjestösidonnaisen. *Avoimella sivistystyöllä* tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, joka ei ole sitoutunut mihinkään aatteellisiin erityispyrkimyksiin ja johon yksilöt osallistuvat puhtaasti omakohtaisista kehittymispyrkimyksistä johtuen. Suomessa tällaista sivistystyötä edustavat selvimmin kansalais- ja työväenopistot. *Järjestösidonnaisuudella* puolestaan viitataan sellaiseen sivistystyöhön, jota tekee jokin aatteellinen, ammatillinen, poliittinen, uskonnollinen järjestö tai organisaatio. Sen lähtökohtana ovat järjestön omat ideologiset ja organisatoriset tavoitteet ja kohderyhmänä ensisijaisesti järjestön tai organisaation oma jäsenkunta. Kaikkein selvimmin järjestösidonnaisuutta edustavat erilaisten poliittisten puolueiden ja ammattiyhdistysliikkeen järjestöjen ylläpitämät opintokeskukset, jotka järjestävät jäsenistölleen luento-, lyhytkurssi ja opintokerhotoimintaa. Alanen toteaa, että sivistysjärjestöjen järjestösidonnaisuudella on selvät etunsa. Opiskelijoiden rekrytointi on yleensä helpompaa, koska he kokevat järjestöt omikseen. Toisaalta järjestöt kykenevät ehkä paremmin kuin jotkut yleisorganisaatiot tunnistamaan jäsenistönsä ”todelliset” koulutustarpeet. Myös jäsenistön ainakin jonkinasteinen homogeenisuus helpottaa opetuksen järjestämistä, varsinaista opetusta ja tiedonkulkua. Tähän voi vielä lisätä, että järjestöjen opintotoiminta lisää osallistujien sosiaalista ja järjestöllistä pääomaa (Siisiäinen 1988; Tuomisto 1996; Field 1998).

Sen sijaan *järjestökeskeisyys* oli Alasen mukaan vapaan sivistystyön arvojen kannalta pelkästään negatiivinen ilmiö. Opintotoiminta on sitä järjestökeskeisempää, mitä enemmän opiskelijain opinnollinen edistyminen ja heidän yksilölliset tavoitteensa alistetaan järjestön ideologisille ja muille erityispyrkimyksille sekä järjestön säilymiselle ja vahvistumiselle. Pisimmälle kehittyneessä järjestökeskeisyydessä itse järjestö ja sen vahvistuminen muuttuu itsetarkoitukseksi. (Alanen 1970a, 146). Tällöin järjestöistä tulee jäsentensä alistamisen ja manipuloinnin välikappaleita. Näin tapahtuu niin sanotuissa totalitaarisissa valtioissa, joissa yksilön vapaus ilmaista oma mielipiteensä ja ajatuksensa on joko kokonaan tai osittain kielletty. On selvää, ettei tämä voi palvella ihmisen persoonallisuuden kehitystä. Tällöin toiminta ei vastaa sivistystyön vapauden, tieteellisen totuudenetsinnän ja kriittisyyden vaatimuksia (ks. Tuomisto 2004). Jotta näin ei pääsisi tapahtumaan, on demokraattisissa yhteiskunnissa lähdetty siitä, että järjestöjen sivistystyöllä on oltava tietty puolueista ja organisaatioista riippumaton autonomia. Tällä liberalistisella näkemyksellä on pitkät perinteet. Englannissa ensimmäisen maailmansodan jälkeen toiminut jälleenrakennuskomitea esitti tämän ajatuksen omassa loppumietinnössään (Adult Education Committee, Final Report 1919, 118). Komitea totesi, että valtiovallan tulee tukea taloudellisesti erilaisten kansalaisjärjestöjen opintotoimintaa puuttumatta kuitenkaan niiden toiminnan ja opetuksen sisältöön. Kyseisen periaatteen mukaisesti monet kansalaisjärjestöt ja aikuisoppilaitokset ovat saaneet Suomessa lakisääteistä valtionapua toimintaansa jo 1920-luvulta lähtien. Jo autonomian ajalla monet sivistysjärjestöt saivat valtion tukea, mutta se oli vuosittaista ja harkinnanvaraista. Valtiovallan tuki sivistysjärjestöille ja aikuisoppilaitoksille vaihtelee eri maissa, Pohjoismaissa järjestelmä on kehitetty pisimmälle.

Itseisarvot ja välinearvot – kehittyminen ja hyöty

Yksi arvofilosofian keskeisistä erotteluista on jako itseisarvoihin ja välinearvoihin. Niiniluodon mukaan välinearvot viittaavat asioihin, joiden uskotaan olevan hyödyllisiä jonkin muun arvokkaana pidetyn asian tavoittelemisessa. Itseisarvot ovat hänen mukaansa arvokkaita sinänsä tai sellaisenaan – riippumat-

ta siitä, voidaanko niiden avulla saavuttaa joitakin muita hyötyjä (Niiniluoto 2001, 89).

Myös von Wright tekee eron tiedon välinearvon ja (tiedon) elämänmuodon välille. Hänen mielestään edellinen ei missään tapauksessa riitä. Tiedolla elämänmuotona hän tarkoittaa jatkuvaa pyrkimystä oppimiseen ja ymmärtämiseen oppimisen ja ymmärtämisen itsensä vuoksi, ilman muita päämääriä. Hänen mukaansa tieto elämänmuotona on humanismin eräs peruspilari, jota ilman sitä ei voi ajatella (von Wright 1981, 56). Niiniluoto toteaa (2001, 89), että meidän länsimaiseen humanismiin perustuvassa ajattelutavassamme arvostetaan enemmän itseisarvoista (pyyteetöntä) kuin välineellistä ja hyötyn pyrkivää toimintaa, muun muassa von Wrightin filosofiset kirjoitukset ovat hyvä osoitus tällaisesta arvostuksesta. Käytännön elämässä näyttää kuitenkin usein siltä, että tietoa arvostetaan ensisijaisesti vain sen välinearvon takia. Yhä useammin myös tieteellistä tietoa arvioidaan tuloksellisuuden ja sen tuottaman hyödyn perusteella.

Alasen väitöskirjassa (1969) itseis- ja välinearvoisuuden problematiikka sisältyy ”opinnollisuuteen”, sen kahteen ulottuvuuteen, kehitys- ja hyötytavoitteisiin. *Kehittymisellä* Alanen tarkoitti kaikkia sellaisia opintotavoitteita, joissa oppiminen koetaan itseisarvoksi ja opiskeluun hakeudutaan ensisijaisesti tiedollisen ja taidollisen edistymisen tuottaman, hyödyistä riippumattoman, tyydytyksen vuoksi. Kehittymispyrkimyksiin hän sisällytti tiedollisen orientoitumisen lisäksi myös omien taiteellisten ja muiden itseilmaisutaipumusten ja itsekasvatuksen aspektit (Alanen 1969, 28). *Hyötytavoitteisessa* opiskelussa oppiminen nähdään ensisijaisesti välineeksi esimerkiksi sosioekonomisen aseman parantamisessa, ammatillisen pätevyyden kehittämisessä tai sosiaalisen statuksen kohottamisessa.

Alasen ”kehittämistavoitteet” vastaavat pitkälti Niiniluodon itseisarvoa ja von Wrightin tietoa elämänmuotona. Alasen ”hyötytavoitteet” vastaavat puolestaan Niiniluodon välinearvoa ja von Wrightin tiedon välinelunonetta. Alasen viihdytyskeskeiselle opiskelulle ei löydy Niiniluodon ja von Wrightin ajattelusta selvää vastinetta.

Niiniluoto toteaa, että on ilmeistä, että elävässä elämässä välineelliset ja hyötymotiivit ovat juuri niitä, jotka vaikuttavat selvimmin ja suorimmin ih-

misten ja kansakuntien toimintaan. Tästä huolimatta pyyteetöntä, hyötyä tavoittelematonta toimintaa, esimerkiksi lähimmäisen auttamista, vapaaehtois-työtä ja kehitysapua arvostetaan. Niiniluodon mukaan on myös mahdollista – toisin kuin usein ajatellaan – että samalla asialla voi olla sekä itseisarvoa että välinearvoa. Esimerkiksi työ voi olla rahan ansaitsemisen väline, mutta samalla tekijälleen itseisarvo. Tiede ja taide luovan toiminnan muotoina voivat olla itseisarvoista toimintaa, vaikka niiden tuloksilla olisikin hyödyllisiä sovellutuksia ja rahallista arvoa. Raha voi kohota myös itseisarvon asemaan, vaikka se on alun perin luonteeltaan väline elämän välttämättömyyksien hankkimiseksi ja myöhemmin myös väline vapaa-ajan itsetoteutuksen ja elämysten tavoittelussa. (Niiniluoto 2001, 90.) Alanen näyttää ajatelleen pitkälti samaan tapaan kuin Niiniluoto. Hän totesi, että kehittymis- ja hyötytavoitteiden täsmällinen erottaminen toisistaan on mahdotonta, sillä yleensä molemmat tavoitteet yhdistyvät saman yksilön opintopyrkimyksissä. Tavoitteiden merkitys voi tietysti vaihdella huomattavastikin yksilöstä ja opintoryhmästä toiseen. (Alanen 1969a, 28.)

Hyötytavoitteinen opiskelu on yleensä helposti ymmärrettävissä. Sen sijaan itseisarvoisen toiminnan tai opiskelun olemassaolo on monisylisempi kysymys. Weckroth (1988, 87) onkin kysynyt kriittisesti, onko itseisarvoista toimintaa lainkaan olemassa? Hän epäilee sitä vahvasti, koska ”persoonallisuutena ihminen on tietyllä tavalla olemassa vain ja ainoastaan liittyessään määrätavalla toisiin ihmisiin”. Kaiken lisäksi lähes mikä tahansa pyyteettömältä näyttävä toiminta saattaa antaa tekijälleen suoraa hyötyä tai yleistä arvostusta, ja on siten välineellistä. Myös Alasen viihdytystavoitteinen opiskelu voidaan nähdä välitöntä hyötyä tarjoavana tavoitteellisenä toimintana. Sisällyttihän Alanen siihen muun muassa sosiaalisen viihdytyksen ja rentouttavan yhdessäolon. Tällaisen toiminnan voidaan katsoa olevan ihmisen yksilöllisen terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta ”hyödyllistä”, kuten viimeaikaisissa tutkimuksissa on yleisesti osoitettu (ks. Hyyppä & Liikanen 2005). Myös aikuiskasvatuksen tutkijat ovat korostaneet sosiaalisten kontaktien ja yhdessäolon (sosiaalisen pääoman) merkitystä aikuisten opiskelussa (Schuller 2005; Saarenpää-Numminen 2006).

Paitsi opinnollisuuden eri suuntausten (kehitys ja hyöty) päällekkäisyyttä, Alanen korosti myös opinnollisuuden ja viihdytyskeskeisyyden erottamisen

vaikeutta. Hän lähti siitä perusajatuksesta, että kysymys on ainoastaan painotuksista. Hän otti tutkimuksessaan huomioon sen seikan, että samalla opiskelijalla voi olla yhtä aikaa sekä opinnolliseen että viihdyttävän toimintaan tähtääviä pyrkimyksiä. Samassa opintoryhmässä voi siis esiintyä yhtä aikaa molempia tavoitesuuntauksia. Alanen (1969, 116–118) totesi, että oppimistulosten saavuttaminen on tehtävä niin helpoksi ja välittömästäkin miellyttäväksi kuin mahdollista, mutta opiskelussa on säilytettävä opinnollisuuden perusluonteiset tunnuspiirteet, jotta se voi virittää tiedollista aktiivisuutta ja opintovalmiuksia.

5. Aikuisopetuksen sisältö

Varsinkin alkuaikoina vallanpitäjät pyrkivät säätelemään (valtionapulainsäädännön kautta) jossain määrin vapaan sivistystyön sisältöä, vaikka yleisesti ajateltiin, että vapaan kansansivistystyön tulee olla luonteeltaan autonomista. Zachris Castrénin mukaan valtiovallan edustajien tuli vain seurata ja valvoa sitä, että kysymys on vakavasta ja jatkuvasta opiskelusta ja että se tapahtuu pedagogisesti järkevällä tavalla, puuttumatta opetuksen sisältöön. Tämän perusajatuksen hän omaksui Englannin Aikuiskoulutuskomitean loppuraportista (Adult Education Committee 1919) ja kirjasi omaan komiteanmietintöönsä (Castrén 1929, 146–147). Alasen 1960-luvulla käyttöön ottamaa opinnollisuus-käsitettä voi pitää Castrénin ”vakavan ja jatkuvan, pedagogisesti järkevällä tavalla tapahtuvan opiskelun” pedagogisena vastineena. Käsite sopi hyvin 1960- ja 1970-luvun koulutuspoliittiseen keskusteluyhteyteen. Alanen viittasi tosin opinnollisuudella selvästi laajemmin kuin Castrén opetuksen laatuun, sen sisältöön, rakenteeseen, opetusmuotoihin ja tuloksiin.

Yleissivistys versus ammatillinen koulutus

Eri oppiaineiden ja ohjelmien arvo vaihtelee suuresti pyrittäessä ihmisen sivistämiseen ja kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Aikaisemmin ajateltiin, että vain yhteiskunnallis- yleissivistävän opetuksen avulla voidaan edistää tätä tavoitetta. Amatillisella koulutuksella ei tätä tavoitettu voitu edistää, koska ammattitoiminta ja -koulutus olivat tuolloin hyvin kapea-alaisia ja vain tiettyyn ammattitehtävään opastavaa. Perinteisesti aikuiskasvattajat eri puolilla maailmaa olivat sitä mieltä, että kapea-alainen, ammatillinen koulutus ei kuulu lainkaan aikuiskasvatuksen piiriin (esim. Lindeman 1926; Harva 1955), sen sijaan laaja-alaisempi ammatteisivistys saatettiin Alasen mielestä sisällyttää vapaaseen sivistystyöhön (Alanen 1962b, 3–6).

Koska aikuisten opiskelu on vapaaehtoista ja kysyntä määrää pitkälti tarjonnan, voi opetuksen sisältö muodostua kyseenalaiseksi kokonaispersoonallisuuden kehittämisen kannalta. Aikuiskasvattajilla oli Alasen mukaan taipumusta ”poissellittää” tästä mahdollisesti syntyvät ristiriidat. Aikaisemmin esimerkiksi kansalaisopistoissa saatettiin yhteiskunnallistaa kaikki opiskelu, ”mikä edisti yksilön sopeutumista yhteisöön”. Tällöin konekirjoitustakin mainostettiin yhteiskunnallisena aineena, auttoihan opittu taito oppijaa sopeutumaan ammattirooliinsa. Alanen ei kieltänyt tai väheksynyt konekirjoituksen opetusta, mutta ei pitänyt sitä kovin keskeisenä kokonaispersoonallisuuden kehittymisen kannalta.

Alanen ei halunnut missään vaiheessa vähätellä ammatillisen koulutuksen merkitystä aikuisten kehitymisessä. Jo 1960-luvun lopulla hän totesi, että aikuisten ammatikasvatuksen tehtävät olivat kasvaneet niin laajoiksi ja vaativiksi, että niiden toteuttamiseksi tarvittiin oma erityinen järjestelmänsä (Alanen 1968, 40). Kyseistä järjestelmää alettiin kehittää 1970-luvulla voimakkaasti erityisesti Aikuiskoulutuskomitean toimesta ja nykyisin se muodostaa keskeisen osan aikuiskasvatuksesta². Hallinnon edustajat ovat kautta aikojen kokeneet ongelmallisena vapaan sivistystyön suhteen ammatilliseen koulutukseen. He ovat

² Alanen piti Tampereen yliopistossa vuonna 1972 – ilmeisesti ensimmäisenä Suomessa – ammatillista aikuiskoulutusta käsittelevän luentosarjan, jolle kirjoittajakin osallistui.

pyrkineet karsimaan päällekkäisyyksiä ja samanlaista opetusta koulutusjärjestelmästä ja ovat muutenkin kokeneet vapaan sivistystyön liian monimutkaisena järjestelmänä. (Ks. Etelävuori & Kalijärvi 2006, 263 ja 270–274.) He ovat halunneet rajoittaa voimakkaasti ammatillista koulutusta vapaassa sivistystyössä. Tällöin heiltä on unohtunut se tosiasia, että tietynlainen ammatillinen koulutus on kautta aikojen ollut olennainen osa vapaata sivistystyötä (ks. Tuomisto 1981, 106–136) ja toisaalta nykyiseen ammatilliseen koulutukseen sisältyy hyvin paljon yleissivistävää oppiainesta, eli yleissivistävän ja ammatillisen suhde ei ole enää sama kuin muutama vuosikymmen sitten.

Alanen totesi jo 1960-luvulla, että ammattisivistyksen ja yleissivistyksen raja oli muuttunut läpäisevämmäksi ja liukuvammaksi, mutta tämä ei tehnyt hänen mielestään tyhjäksi sitä tosiasiaa, että ”konekirjoitusta ja kirjanpitoa opettamalla ei hienoimmankaan avartamisen avulla voi suorittaa yhtä hyvin henkisen näköpiirin laajentamisen ja kansalaiskasvatuksen tehtäviä kuin sanokaamme kirjallisuuskerhossa tai yhteiskunnallisessa keskustelupiirissä” (1962b, 43 ja 54). Varhemmissa kirjoituksissaan Alanen oli melko kriittinen suhtautumisessaan ammatilliseen koulutukseen, varoitellessaan ”spesialisoivien ammattiopintojen ja kevyen viihdeohjelman” lisääntymiseen liittyvistä vaaroista, mutta hän toi myös selvänä tosiasiana esiin sen, että aikuiskasvatukseen oli muodostumassa entisen (vapaan sivistystyön) toiminnan lisäksi eräitä muita toiminta-alueita, esimerkiksi työnantajien koulutusta ja ammatillista jatkokoulutusta (Alanen 1962a).

Ammatillinen aikuiskoulutus tuli virallisesti liitettyä osaksi aikuiskasvatuksen kokonaisuutta Aikuiskoulutuskomitean työn tuloksena. Alanen toimi komitean pääsihteerinä ja hän kirjoitti komitean ensimmäisen osamietinnön, joka oli ensimmäisen kokonaisvaltainen suomalaisen aikuiskoulutusjärjestelmän kuvaus (Komiteanmietinnön 1971: A 29). Se sisälsi sekä vapaan sivistystyön että ammatillisen aikuiskoulutuksen. Komitea perusteli ammatillisen aikuiskoulutuksen mukaan ottamista lähinnä koulutus-, talous- ja työvoimapolitiittisilla syillä. Alanen perusteli asiaa myöhemmin myös yleisinhimillisistä ja humanistisista lähtökohdista.

On liioiteltu kiinteätavoitteisen aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön välisiä eroja ja unohdettu, että myös ammatillisessa ja muussa kiinteätavoitteisessa kou-

lutuksessa voidaan päämääräksi asettaa kokonaispersoonallisuuden kehittyminen, opiskelijain ”myötämääraaminen” ja ihmiskeskeisen yhteiskuntakäsityksen todellistaminen. (Alanen 1981, 59)

Monet yhteiskuntatieteilijät ja työelämän kehittäjät ovat jo pitkään vaatineet työn kehittämistä ja sen muuttamista demokraattisempaan ja inhimillisempään suuntaan. Welton (2001) on nimittänyt tätä suuntausta kehittyväksi humanismiksi (developmental humanism). Näkemys näyttää yleistyvän jatkuvasti aikuiskasvatustieteiden keskuudessa eri puolilla maailmaa (ks. Wildemeersch et al. 2000; Welton 2005).

Tiede versus käytäntö

Kun Wuorenrinne³ puhui 1930-luvulla ”tieteellisyydestä” yhtenä vapaan kansansivistystyön tavoitteena, totesi Zachris Castrén käsitteen olevan liian vaativan kuvaaman vapaan sivistystyön toiminnan luonnetta. Hän kehoitti Wuorenrinnettä käyttämään mieluummin ’tieteenomaisuuden’ käsitettä ja että sivistystyössä pyritään totuuden etsintään tieteenomaisin keinoin. Myöskään Alanen ei halunnut röyhistellä toiminnan tieteellisyydellä, vaan hän korosti – jopa aikuiskasvatustieteestä puhuessaan – sen praktista luonnetta. Hänen mukaansa niin aikuiskasvatuksen käytännön kuin tieteenkin pitää lähteä käytännöstä ja sen tarpeista. Tältä pohjalta hän kehitti omaa aikuiskasvatuksen praktista teoriaansa. (Alanen 1981.)

Puolueettomuus versus poliittisuus

Opinnollisuus–vihteellisyys-kysymyksen lisäksi on vuosien kuluessa keskusteltu runsaasti opetuksen puoluesidonnaisuudesta versus puolueettomuudesta. Pahimmillaan edellinen voi johtaa jyrkkään puoluekeskeisyyteen ja eristäytymiseen, jälkimmäinen taas hengettömyyden ja mielenkiinnottomuuden neutraali-

³ Tieto perustuu T. I. Wuorenrinteen haastatteluun 15.3.1982.

suuteen. Useimmiten on todettu, että moniarvoisessa, demokraattisessa yhteiskunnassa on hyväksyttävä erilaiset mielipiteet sekä sallittava avoin keskustelu niiden eroista (ks. Castrén 1930; Harva 1955; Alanen 1970b). Castrénin mukaan vapaan sivistystyön tavoitteena ei pitänyt olla puolueeton, kannaton ihminen, vaan ”valistunut sosialisti tai valistunut porvari”. Valistuneisuus merkitsi Castrénille ennen muuta yksilön kykyä ”tunnustamaan totuutta silloinkin kun se on omia ennakkoluuloja vastaan” ja että hän ”sietää kosketusta sellaisenkin kannan kanssa, jonka päättävästi omalta kohdaltaan pitää vääränä” (sit. Alanen 1970b, 150). Alanen tiivistä Castrénin ajattelun toteamalla, että puolueettomuus ei saa merkitä passiivista päivänpolttavien kiistakysymysten karttelua, vaan sitä on toteutettava tarjoamalla suunnitelmallisesti tilaa eri näkökantojen ja katsojien edustajille ja näiden väliselle asialliselle keskustelulle (mt.).

Keskustelu sivistystyön puolueettomuudesta oli vilkasta erityisesti 1920- ja 30-luvulla sekä sotien jälkeen. Edellisessä vaiheessa äärioikeisto vaati työväenliikkeen sivistystyön rajoittamista, jälkimmäisessä tilanteessa taas ääriväestö pyrki rajoittamaan muiden, esimerkiksi ”isänmaallisten”, järjestöjen sivistystyötä ja muuta toimintaa. Myöhemmin puoluepoliittiset kiistat ovat jääneet lähes kokonaan pois, mitä voi pitää demokratian, kansalaisyhteiskunnan ja yhteiskunnan moniarvoisuuden voittona.

Tiedon jäsentyneisyys ja ”villit hullutukset”

Eräs Alasen mieliteema oli tiedon ”jäsentyneisyys” tai paremminkin sen puute. Ollakseen käyttökelpoista ja relevanttia täytyy tiedon olla selkeiksi rakenteiksi jäsentynyttä. Jos näin ei tapahdu, tiedosta ei ole juuri apua ongelmien ratkaisemisessa tai elämän ymmärtämisessä. Alasen ajattelun ja konstruktivismin välillä on nähtävissä monia yhtymäkohtia. Hän (1985, 140–147) kritisoi aikuiskasvattajia ”villeimpiäkin hullutuksia” noudattavasta kysynnän tyydyttämisestä, missä ei ollut kysymys aikuisten tiedollisten rakenteiden jäsentämisestä tai elämän syvällisemmästä ymmärtämisestä. Esimerkkinä hän mainitsi, että maan vanhimmassa työväenopistossa opintoaineeksi oli otettu astrologia, ei suinkaan kriittistä tarkastelua varten, vaan totisena totena. Kriittisessä korkeakoulussa

esiteltiin taas ”mitä hassunkurisin maailmanhistoriallinen selitys, jonka esittäjä on ilmoittanut päässeensä tiedon lähteille mystisessä henkiyhteydessä tuhansia vuosia sitten eläneeseen kantasuomalaiseen tietäjään?” Alanen totesi: ”Toisinaan aikuiskasvattajat näyttävät uskovan itsekkin tarjoamansa hölynpölyn arvoon; toisinaan he taas ilmaisevat ällistyttävää luottamusta osallistujien kykyyn itsenäisesti seuloa humpuukistakin virikkeitä ja ”uusia näkökulmia”.

Keskustelu aikuisopintojen viihteellisyydestä, pinnallisuudesta tai muuten vain epäasiallisuudesta nousee esiin säännöllisin väliajoin. Kesällä 2005 nostivat iltapäivälehdet kohun erään kansanopiston mainostamasta ”enkelienergiakurssista”. Uutinen pääsi myös päivälehtiin ja TV-keskusteluun, mutta tyrehtyi sitten nopeasti. Näyttää siltä, että sivistystyön päätöksentekijät ovat oppineet vuosien kuluessa olemaan provosoitumatta tällaisista yksittäisten kurssien mukanaan tuomasta kyseenalaisesta julkisuudesta. Enkelienergiakurssin mielekkyys kuitattiin lehdistössä toteamalla, että ihmisten täytyy saada kokeilla erilaisia opintoja ja vetää niistä omat johtopäätöksensä. Tämä kertoo selvästi, että entisestä opintoja eettisesti ohjailemaan pyrkivästä suunnittelusta on siirretty markkinoiden ohjailemaan ”antaa kaikkien kukkien kukkia” -ajatteluun. Tätä suhtautumista voi perustella von Wrightin ajatteluun vedoten. Hän on nimittäin todennut, että jokaisella tulee olla oikeus ilmoittaa oma kantansa – vaikka olisikin väärässä (Wright 1981). Vain näin voidaan asiasta keskustella ja yrittää selvittää, kuka kulloinkin on lähimpänä ”totuutta”. Alanen tuskin vastustaisi von Wrightin perusajatusta, mutta toisaalta hän asettaa myös aikuiskasvattajille tiettyjä moraalisia perusvaatimuksia näiden päättäessä opetuksen sisällöstä.

Sisällön säätelystä määrällisiin suoritteisiin ja tuloksellisuuteen

Vuoden 1993 lainmuutos vapautti sivistystyön kaikesta valtiovallan harjoittamasta opintojen sisällöllisestä säätelystä ja tiukasta opinnollisuuden vaatimuksesta. On kuitenkin huomattava, että opetuksen ja toiminnan arviointi tuli samalla pakolliseksi. Arvioinnin ensisijaisena tarkoituksena on nykyisin toiminnan taloudellisuuden ja tehokkuuden sekä opetuksen pedagogisen tason arviointi. Opetuksen sisältö ei sen sijaan näytä kiinnostavan tällä hetkellä

valtiovaltaa muuta kuin hallinnollisena kysymyksenä, eli kenelle kuuluu minäkäinlainen koulutus ja miten se voitaisiin toteuttaa tehokkaimmin ja mahdollisimman halvalla.

Alanen pohti vuonna 1992 markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan vaikutuksia. Tällöin oli jo tiedossa uuteen suunnittelujärjestelmään siirtyminen. Hän kritisoi uutta aikuiskoulutuspolitiikkaa erityisesti määrällisistä ja välineellisistä tavoitteista sekä tasa-arvotavoitteen unohtamisesta. Myös vapaan sivistystyön autonomian säilyminen oli hänen mukaansa vaarassa (Alanen 1992, 17–18). Jotkut tekivät näistä Alasen varoittavista ja jossain määrin pessimistisistä ajatuksista omat johtopäätöksensä. Niemelä (2002, 84) puhuu Alasen resignoituneesta toteamuksesta, jonka mukaan ”tuskin on löydettävissä perusteita sille, että vapaa sivistystyö eroaa vuosikymmenen lopussa muusta aikuiskasvatusjärjestelmästä”. Niemelältä on kuitenkin ilmeisesti jäänyt lukematta virkkeen alkuosa, josta käy ilmi, ettei kehitys ole Alasen mielestä välttämättä tällainen. Virke kuuluu kokonaisuudessaan seuraavasti:

Jos jo alkuun päässeet ja vireillä olevat uudistushankkeet määräävät muutoksen pääsuunnan, saattaa 1990-luvun päättyessä olla vaikea osoittaa reaalista perustaa vapaan sivistystyön erottamiselle muista aikuiskasvatuksen muodoista omaksi tehtäväkokonaisuudekseen. (Alanen 1992, 18)

Voi olla, että juuri nämä Alasen pessimistiset ja varoittavat sanat herättivät osan aikuiskasvattajista huomaamaan, että jotain on tehtävä (ks. Toiviainen 2002, 66–74). Tällä hetkellä tiedämme, että muutoksen pääsuuntaa saatiin käännettyä ja vapaan sivistystyön asema on tällä hetkellä vahvempi kuin ehkä koskaan aikaisemmin. Vuonna 1998 säädettiin ensi kertaa koko vapaata sivistystyötä koskeva yhteinen laki. Sen ohella käynnistettiin opetusministeriön tuella laaja vapaan sivistystyön kehittämisprojekti VSOP I (Vapaan sivistystyön osaaminen ja pätevyys) joka jatkuu edelleen VSOP II:na. Projektissa on pohdittu ja selvitetty vapaan sivistystyön tehtäviä ja tavoitteita nyky-yhteiskunnassa, koulutettu alan työntekijöitä sekä tuettu alan tutkimustoimintaa. Kaikki tämä on kohottanut selvästi alan työntekijöiden itsetuntoa ja -tietoisuutta omasta erityislaadustaan sekä yhteiskunnallisesta tehtävästään.

6. Aikuisopetuksen laatu ja arviointi

Opetuksen ja oppimisen jatkuva arviointi kuuluu nykyisin kaikkeen koulutukseen. Ennen viime sotia ja 1960- ja 70-luvuilla arviointi ei ollut vielä kovin yleistä. Monet aikuiskasvatuksen edustajat olivat sitä mieltä, että arviointia ei tarvita lainkaan aikuiskasvatuksessa. Opiskelijoiden uskottiin omaksuvan opetus-sällöt sellaisenaan. Aikuisopiskelijoita ei myöskään haluttu vaivata tällaisilla ehkä usein aroillakin kysymyksillä. Heidän pelättiin kaikkoavan, jos he joutuisivat koululaisten tapaan arvioinnin ja arvostelun kohteeksi. Ajateltiin myös, että koska aikuiset tulevat vapaaehtoisesti opiskelemaan, ei muiden tule heitä arvioida, vaan heidän tuli tehdä se itse. Tämä tarkoitti usein runsasta opintojen keskeyttämistä, mutta aikuisopiskelijoilla katsottiin olevan tähän ”oikeus”. Järjestäjät tulkitsivat keskeyttämisen usein siten, että aikuinen oli jo oppinut tarpeeksi tai että hänellä oli muita hyviä syitä keskeyttää opintonsa (Harva 1971, 42–43). Vain harvoin keskeyttämisen syynä nähtiin olevan opetuksen heikko laatu.

Alasta voidaan pitää hyvällä syyllä aikuiskasvatuksen laadun ja arvioinnin uranuurtajana. Hän konkretisoi laadun merkitystä ja sisältöä sekä kehitteli menetelmiä opetuksen laadun arvioimiseksi (ks. Sihvosen artikkeli tässä julkaisussa) jo 1960-luvulla. Hän julkaisi tuolloin runsaasti yleisluonteisia, käytännön tilanteista lähteviä artikkeleita, joissa hän pohti monipuolisesti aikuisten opettamiseen ja oppimiseen liittyviä ongelmia. Alanen suhtautui opetuksen tulosten arviointiin selvästi myönteisemmin kuin esimerkiksi Castrén ja Harva. Castrénin mukaan ei ollut tarpeellista eikä mahdollista etsiä selviä, kouriintuntuvia todistuksia aikuisten oppimisesta. Alanen (1969b) yhtyi siihen osaan Castrénin kritiikkiä, jossa tämä totesi, että on vaikea mitata edistymistä pyrkimyksissä itsenäiseen tiedolliseen orientaatiokykyyn ja ennakkoluulottomaan avoimeen elämänasenteeseen (Castrén 1950, 193–194). Harva puolestaan totesi (1971, 132), että arviointi edellyttää tavoitteiden tarkkaa määrittelyä. On kuitenkin paljon opetusta, jonka päämääriä on hyvin vaikea määritellä. Tällaisia ovat esimerkiksi omintakeinen ajattelu, kriittisyys, vapautuminen ennakkoluuloista, sivistysharrastusten herättäminen, ohjaaminen vapaa-ajan oikeaan käyttöön, vastuuntunto, halu yhteistoimintaan, sosiaalinen aktiivisuus, henkinen

kypsyys ja mielenterveys. Alanen kuitenkin korosti, että mikäli pyrkimyksenä on opintotoiminnan suunnitelmallinen tehostaminen, tarvitaan myös tehostettua tulosten arviointia. (Alanen 1968, 40).

Onko nykyinen opetuksen laatu- ja arviointivaatimus vain ”opinnollisuuden”-vaatimus puettuna uusiin vaatteisiin? Näin voitaneen ainakin osittain väittää diskurssien selvien yhtäläisyyksien perusteella. On kuitenkin huomattava, että nykyinen arviointi on tuonut mukaan myös uusia piirteitä vapaan sivistystyön arviointiin (ks. Sihvonen 1998), kuten seuraavasta vertailuasettelmastä käy ilmi:

Ennen	Nykyisin
opetuksen ja oppimateriaalien kehittäminen (opettaja)	opetuksen laatu (opiskelijat, opettajat ja ulkopuolinen asiantuntija)
opinollisuus (hyöty ja itseisarvoisuus)	opitun tunnustaminen (yksilöllinen ja yhteiskunnallinen hyöty)
itseisarvo, yksilöllinen ja yhteiskunnallinen	alueellinen ja yhteiskunnallinen merkitys
oppiminen: itsearviointi	oppimisen ja opetuksen laatu (oppimistulokset)
varojen ”järkevä” käyttö	tuloksellisuus ja tehokkuus (taloudellinen)
itse- ja organisaation sisäinen arviointi	itse- ja ulkopuolinen arviointi

Alanen käsitteli ja analysoi kaikkia näitä ulottuvuuksia siinä historiallisessa tilanteessa, jossa kulloinkin elettiin. Hän oli selvästi aikaansa edellä. Edistävän ja viihdyttävän aikuiskasvatuksen sana- ja käsitevalintoja voidaan kritisoida, mutta samalla voidaan todeta, että Alanen pyrki niillä vastaamaan juuri sen hetkisiin ongelmiin. Hän kritisoi sekä opintotoiminnan liiallista välineellisyyttä ja pragmaattisuutta että sen liiallista yksilöllistymistä ja viihteellisyyttä. Samoin hän kritisoi voimakkaasti markkinoitumisen ja yhteiskuntaelämän pintapuolistumisen lieveilmiöitä (opintojen sisällöksi hyväksyttiin mikä tahansa) sekä sen heijastumista aikuiskasvatukseen. Kaikki eivät pitäneet hänen kritiikistään, mutta jälkikäteen voi todeta, että hänen kritiikkinsä oli harvinaisen osuvaa ja että se on edelleen ajankohtaista.

Millä käsitteillä me taistelemme aikamme pintapuolista ja lyhytjänteistä opintotoimintaa vastaan? Voisiko kyseeseen tulla opintojen ’laatu’, ’tulokselli-

suus’ tai joku muu yritysmaailmasta lanseerattu käsite, esimerkiksi ’sitoutuminen’? Miten ne sopivat omaehtoisen ja itseisarvoisen toiminnan arviointiin ja kehittämiseen? Vai vetäydymmekö kokonaan vastuusta antaen ”markkinoiden” hoitaa asiat?

Nykyisin opetuksen laatua arvioidaan kaikessa koulutuksessa ja sivistystyössä jatkuvasti ja hyvin monenlaisista näkökulmista. Raivola (2000, 28–51) mainitsee seuraavat laadun tarkastelutavat; laatu elitistisenä erinomaisuutena, tuotteen hintavastaavuutena (kustannus–hyöty- tai kustannus–vaikuttavuussuhteena), kriteerivastaavuutena sekä asiakkaan tyytyväisyytenä (kysynnän tyydyttäminen) Niin kauan kun vapaan sivistystyön valtionapua määräytyi menoperusteisesti, oli ”laadun” arvioinnin hallitsevana lähestymistapana asiakkaan tyytyväisyys. Kun 1990-luvulla siirryttiin suoriteperusteiseen valtionapuun, siirtyi painopiste koulutusorganisaation arvioimaan kriteerivastaavuuteen ja tuotteen hintavastaavuuteen. Vapaan sivistystyön oppilaitoksia ei ainakaan toistaiseksi liene arvioitu elitistisenä erinomaisuutena (huippuyrityköt). Tämä ei kuitenkaan liene mahdollon skenaario tulevaisuuden kiristyvillä koulutusmarkkinoilla. Voi ainakin kuvitella, että jotkin suurimmat organisaatiot pyrkivät mittaamaan ja arvioittamaan toimintaansa myös tästä näkökulmasta. Alanen kiinnitti kirjoituksissaan ensisijaisesti huomiota opetuksen ja oppimisen kehittämiseen ja arviointiin. Mutta laadun ja tuotteiden hintavastaavuuskaan ei ollut hänelle tuntematon asia. Toimiessaan Kansanvalistusseuran kirjeopiston rehtorina, hän joutui jatkuvasti miettimään myös tätä asiaa, jopa siinä määrin, että hän joskus hermostui jatkuvaan rahapulaan (Wuorenrinteen haastattelu 1982).

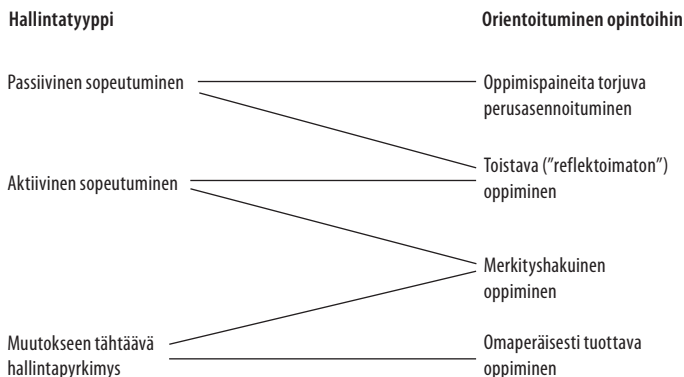
Opetuksen laadun kehittämisen keskeisinä keinoina Alanen näki opiskelijakeskeisyyden, opetusmenetelmien ja oppimateriaalien kehittämisen, jatkuvan palautteen antamisen ja oppimistulosten seurannan. Hän vaati 1960-luvulta lähtien aikuisopetuksen laadun kehittämistä. Lähtökohtana hänellä oli pitkälti opetusteknologinen opetuksensuunnittelumalli, kognitiivinen oppimisteoria ja Knowlesin andragoginen malli. Kaikkiin hän suhtautui kuitenkin kriittisesti ja muokkasi niitä vapaasti omaan käyttöönsä. Alanen oli suomalaisen ”andragogian” kehittäjä siinä kuin Knowles yhdysvaltalaisen. Molemmat pyrkivät kehittämään suunnilleen samaan aikaan (1960-luvulla) omia mallejaan aikuiskasva-

tuksen tarpeisiin ottaen huomioon aikuisten erilaiset lähtökohdat ja tavoitteet. Eroakin toki löytyy. Knowlesin näkökulma oli amerikkalaisille yhteiskunta- ja aikuiskasvatustieteilijöille tyypillisesti hyvin yksilöpsykologinen. Hän uskoi vahvasti yksilön rajattomiin mahdollisuuksiin ja ”itsesuuntautuneisuuteen” (Knowles 1975), kun taas Alanen (1970b ja 1985) tarkasteli ja näki aikuisopiskelijat realistisemmin, yhteiskunnallisissa yhteyksissään ja omine ongelmineen.

Alanen korosti aina, että tulosten arvioinnissa ei saanut tyytyä ainoastaan helposti mitattavien asioiden ja tulosten mekaaniseen mittaamiseen, vaan on pyrittävä ottamaan huomioon myös muunlainen (esimerkiksi sosiaalinen) oppiminen. Hänen tavoitteenaan ei ollut markkinoida opiskelijoille jotakin tiettyä didaktista suuntausta ainoana oikeana mallina, vaan kuten hän luentomonisteensa lopussa totesi ”luentosarjan tavoitteena on kehittää opiskelijoista didaktisesti ajattelevia aikuiskasvattajia” (Alanen 1990).

7. Aikuisten oppimisen tasot

Jos aikuiskasvatuksessa tähdätään ihmisen kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kehittämiseen ja hänen itsenäisyytensä edistämiseen, on selvää, että oppimisen tavoitetason täytyy olla korkeammalla kuin mekaanisessa ulkoaoppimisessa ja jäljittelyssä. Kun Alanen tarkasteli oppimista yhteiskunnan muutoksen ja yksilön elämän hallinnan näkökulmasta, niin hän tunnisti kolme elämänhallinnan tyyppiä ja niitä vastaavat oppimis- ja orientoitumismallit.



KUVIO 1. Elämänhallinnan tyypit ja orientoituminen opintoihin (Alanen 1990)

Passiivinen sopeutuminen merkitsee sitä, että henkilö pyrkii torjumaan uuden tiedon ja välttämään tilanteita, joissa tarvitsisi muuttua. Aktiivinen sopeutuminen viittaa tilanteeseen, jossa henkilö tyytyy entisiin olosuhteisiin, mutta hän pyrkii lisäämään omia valmiuksiaan. Muutokseen tähtäävä hallintapyrkimys tarkoittaa sitä, että ihminen pyrkii aktiivisesti muuttamaan olosuhteitaan merkityshakuisen ja/tai omaperäisen oppimisen avulla. Muutos koskee sekä häntä itseään että yhteiskuntaa/yhteisöä laajemmin. Muutokseen voi pyrkiä kollektiivisen toiminnan avulla ja tavoitteena voi olla sekä yksilön että yhteisön ajattelutavan ja toimintamallien muutos, valtautuminen (empowerment) ja/ tai emansipoituminen (emancipation). Muutoskykyisyys ja kokonaispersoonallisuuden kehittyminen edellyttävät viimeksi mainittua oppimisen tasoa.

Myös Jarvis (1994, 154–155) on tunnistanut aikuisilla kolme muutokseen suhtautumisen tapaa. Hän kuvaa näitä eri suhtautumistapoja ihmistyyppien avulla. *Perinteistä kiinnipitäjät* ovat niitä, jotka eivät mielellään muuttuisi ja jotka tästä syystä pyrkivät torjumaan potentiaaliset oppimistilanteet säilyttääkseen kaiken ennallaan. Tähän ryhmään kuuluvat ihmiset saattavat esimerkiksi reagoida nopeaan yhteiskunnalliseen muutokseen liittymällä esimerkiksi fundamentalistiseen uskonlahkoon, tai konservatiiviseen puolueeseen etsiessään

oikeutusta omille näkökannoilleen. *Sopeutujat* ovat niitä, jotka todennäköisimmin reagoivat ulkoiseen muutokseen yrittämällä palauttaa sopusoinnun oman elämänhistoriansa ja sosiokulttuurisen ympäristönsä välille muuttamalla omaa käyttäytymistään ja oppimalla ei-tiedostavilla (oppimisella ei ole ulospäin suuntautuvaa vaikutusta sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön) tavoilla. *Tiedostavat oppijat* ovat muita valmiimpia ja seikkailunhaluisempia vastaamaan uusiin tilanteisiin uusilla, yksilöllisillä ja luovilla tavoilla.

Perinteistä ja vakiintuneista toimintamuodoista kiinnipitäjille muutos on aina uhka. Sopeutujat näkevät muutoksen tilanteena, johon pitää vain yrittää sopeutua. Tiedostaville oppijoille muutos on haaste, koska se on mahdollisuus uuden oppimiseen ja henkiseen kasvuun. Alasen ja Jarviksen luokittelut ovat perussisällöltään melko samanlaisia. Mielenkiintoista on, että kumpikin tarkastelee oppimista suhteessa yhteiskunnalliseen muutokseen. Tämä näkökulma alkoi hallita kansainvälistä aikuiskasvatustutkimusta 1970-luvulla, jolloin käyttöön tulivat sellaiset oppimiseen liitetyt määreet kuin kehittävä, transformatiivinen, reflektiivinen ja kriittinen reflektiivisyys.

8. Alasen aikuisdidaktisen ajattelun merkitys

Aulis Alasen didaktisen ajattelun peruspilareina olivat *opinnollisuus* ja *humanistiset arvot*. Ne ovat aina tavalla tai toisella läsnä hänen kirjoituksissaan. Hän oli kriittinen humanisti, joka kritisoi kirpeästi niin ”uskonvaraisia humanisteja” kuin tehokkaan palveluideologian omaksuneita teknokraatteja. Hänen lähestymistapansa oli käytännöllinen ja yhteiskuntatieteellinen, mikä syvensi ja konkretisoi aikuiskasvatuksen teoreettista kehittelyä niin yhteiskunnallisena toiminta-alueena kuin didaktisena kenttänä.

Aulis Alanen oli suomalaisen aikuisdidaktiikan pioneeri ja uranuurtaja. Hän kirjoitti suuren määrän aikuisdidaktisia artikkeleita, joiden sisältämät ajatukset aikuiskasvattajat sovelsivat heti omaan käytäntöönsä. Julkaisutoiminnan lisäksi hän vaikutti alan vanhimpana ja kokeneimpana yliopisto-opettajana. Pallattuaan 1970-luvun alussa yliopistoon aikuiskasvatuksen lehtoriksi, hän uudis-

ti aikuiskasvatuksen opetuksen kokonaisuudessaan approbaturista laudaturiin ja jatkokoulutukseen. Hänen ”opeistaan” pääsivät nauttimaan sadat varsinaiset yliopiston opiskelijat sekä työelämästä suoraan tulevat täydennysopiskelijat (arvosanaopiskelijat) ja erikoistapauksena opiskelevat (tutkinto-opiskelijat) aikuisopiskelijat. Vaikka aikuiskasvatuksen pääaineopiskelijoiden määrä ei tuolloin ollut kovin suuri, on muistettava, että se oli erittäin suosittu sivuaine. Koska aikuiskasvatusta ei ollut vielä 1970-luvulla muiden yliopistojen ohjelmissa, niin Tampereen yliopiston opettajat – Aulis Alanen etunenässä – huolehtivat aikuiskasvatuksen perusopetuksen antamisesta joka vuosi lukuisissa kesäyliopistoissa ympäri Suomea, Helsingistä Rovaniemelle ja Vaasasta Imatralle. Erityisen maininnan ansaitsee Alasen yksin vetämät, Helsingissä toteutetut, aikuiskasvatuksen laudatur-opinnot, joihin osallistui monia myöhemmin merkittävään asemaan nousseita aikuiskasvatuksen vaikuttajia.

Nykyisen didaktisen ajattelun näkökulmasta Alasta voidaan kritisoida siitä, että hän ei ottanut juurikaan huomioon uskonvaraisen ja tunteisiin perustuvan ajattelun merkitystä oppimisessa. Samoin hänen viihdytystavoitteisen opiskelusuuntauksensa analyysi jäi melko pinnalliseksi. Tähän löytyy ainakin osittainen selitys ajan hengestä. Aikuiskasvatuksen edustajat korostivat tuolloin mielellään toiminnan opinnollista luonnetta, koska se oli aikansa ”edistyksellistä” ajattelua ja puhetta, jolla pyrittiin osoittamaan, että vapaassa sivistystyössä oli kysymys vakavasta ja tavoitteisesta opiskelusta. Artikkeleissaan ja opetuksessaan Alanen arvosti ja korosti sosiaalisen yhteisön ja ryhmäoppimisen merkitystä. Tänä päivänä alan tutkijat tarkastelevat aikuisopiskelua laaja-alaisempana prosessina, jossa sosiaalisuudella (sosiaalinen pääoma) ja tunteilla on keskeinen merkitys (ks. Field 1998; Varila 1999).

Lähes kaikissa Alasen artikkeleissa tulee tavalla tai toisella esiin pyrkimys opiskelun opinnollisuuden – opetuksen laadun ja tehokkuuden – parantamiseen. Usein se näyttäytyy opetuksen arvojen kyseenalaisuuden ja/tai opiskelun tehottomuuden kritiikkinä. Voidaan kysyä, oliko Alanen nykyisen tehokkuusajattelun edelläkävijä? Näin tuskin voidaan sanoa, vaikka hänellä olikin joitakin samoja kiinnostuksen kohteita kuin nykyisillä vapaan sivistystyön arvioijilla. Alasen laatu- ja tehokkuusajattelu kohdistuivat pääasiassa oppimisprosessiin, ei niinkään sivistystyön taloudelliseen tuottavuuteen ja tehokkuuteen.

Tämän päivän markkinayhteiskunnassa ja globalisoituvassa maailmassa Alasen esiin nostamat arvokysymykset ovat entistä keskeisempiä kaikessa aikuiskasvatuksessa, niin yleissivistävässä kuin ammatillisessakin. Tulevaisuudessa tarvitaan edelleen Aulis Alasen tapaisia humanisteja, jotka tarkastelevat kriittisesti yhteiskunnallista kehitystä sekä aikuiskasvatuksen asemaa ja tehtäviä tässä muutoksessa.

Kirjallisuus

- Adult Education Committee 1919. Final Report. Ministry of Reconstruction. London: His Majesty's Stationery Office.
- Alanen, A. 1962a. Vapaan kansansivistystyön tutkimustehtäviä. Teoksessa Vapaa kansansivistystyö X. Vapaan kansansivistystyön vuosikirja. Tampere: Otava, 10–20.
- Alanen, Aulis 1962b. Aikuiskasvatus ammattisivistyksen avartajana. Teoksessa Teollistuva yhteiskunta. YKK:n vuosikirja VI. Tampere: Yhteiskunnallinen korkeakoulu.
- Alanen, Aulis 1963a. Opintokerhotyön näköaloja. Acta Academiae Socialis, ser. B, vol. 1. Tampere: Yhteiskunnallinen Korkeakoulu.
- Alanen, A. 1963b. Mikä on työmme taso ja miten sitä voitaisiin selvittää? Työväenopisto 8–9/1963, 181–198.
- Alanen, Aulis 1969a. Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta. Tutkimus aikuisten vapaista ryhmäopinnoista sosiaalisen osallistumisen muotona. Acta Universitatis Tamperensis, ser. A, vol. 29. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alanen, Aulis 1969b. Zachris Castrén ja 70-luvun opisto. Teoksessa V. Ruusala (toim.) Tiedon ja taidon tiellä. Helsinki: KTOL, 34–47.
- Alanen, A. 1970a. Vapaus ja sidonnaisuus vapaassa sivistystyössä. Teoksessa E. Karjalainen (toim.) Vapaan sivistystyön tavoitteet. Helsinki: Weilin+Göös, 132–154.
- Alanen, A. 1970b. Persoonallisuuden kehittyminen vapaan sivistystyön perustavoitteena. Teoksessa E. Karjalainen (toim.) Vapaan sivistystyön tavoitteet. Helsinki: Weilin+Göös, 29–50.
- Alanen, A. 1980. Aikuiskasvattajan ammatti: kehityssuuntia ja ongelmia. Teoksessa K. Huuhka et al. (toim.) Aikuiskasvattaja. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Porvoo: WSOY, 29–63.
- Alanen, A. 1981. Vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittymisestä. Aikuiskasvatus 1 (2), 54–59.
- Alanen, A. 1983. Järjestöjen sivistystyön kehittäminen. Aikuiskasvatus 3 (4), 169–173.
- Alanen, A. 1985a. Tehokas palvelu aikuiskasvattajan ammatti-ideaalina Teoksessa E. Manni & J. Tuomisto (toim.) Humanistin teemojen tuntumassa. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 196. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 134–150.

- Alanen, A. 1985b. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio Opetusohjelmat.
- Alanen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alanen, A. 1990. Elämänhallinnan tyypit ja orientoituminen opintoihin. (opetusmoniste).
- Alanen, A. 1992. Aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos, opetusmonisteet B 7. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Castrén, Z. 1929. Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Kansanvalistus- ja kirjastolehti 5–6. Myös teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) 1991. Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön 32. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 141–158.
- Castrén, Z. 1930. Työväenopistojen puolueettomuuskysymys. Teoksessa T.I. Wuorenrinne & V. Kosonen (toim.) Zachris Castrén. Kansansivistäjä ajatustensa valossa. Helsinki: Otava, 172–180.
- Castrén, Z. 1950. Opiskelu ja sivistysharrastuksen jatkuvaisuus. Teoksessa T.I. Wuorenrinne & V. Kosonen (toim.) Zachris Castrén. Kansansivistäjä ajatustensa valossa. Helsinki: Otava, 192–195.
- Edwards, R. 1997. Changing Places. Flexibility, Learning and a Learning Society. London: Routledge.
- Ekola, J. & Vaherva, T. 1976. Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi.
- Engeström, Y. 1981. Johdatusta didaktiikkaan. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 13, 1981. Helsinki: VAPK.
- Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Valtiovarainministeriö Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Etelävuori, R. & Kalijärvi, T. 2006. Kansanopiston säännösohjaus. Teoksessa S. Virtanen & V. Marjomäki (toim.) Kansanopistokirja. Saarijärvi: Kansanvalistusseura, 251–275.
- Field, J. 1998. Globalization, Social Capital and Lifelong Learning: Connections for our Times? Teoksessa A. Bron & E. Kurantowics (eds.) Adult education and democratic citizenship II. Kraków: Impuls Publisher.
- Harva, U. 1955. Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1971. Aikuisten opettaminen. Androdidaktiikan peruspiirros. Helsinki: Tammi.
- Harva, U. 1980. Aikuiskasvattajan arvofilosofia. Teoksessa K. Huuhka et al. (toim.) Aikuiskasvattaja. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Juva: WSOY, 9–28.
- Heinonen, L. 2006. Aulis Alanen aikuisdidaktiikan kehittäjänä. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteidenlaitos, julkaisematon aikuiskasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Hyypä, M. & Liikanen, H. 2005. Kulttuuri ja terveys. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Jarvis, P. 1996. Oppimisen markkinat. Aikuiskasvatus 16 (1), 12–18.

- Kajanto A. & Tuomisto J. (toim.) 1993. Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Knowles, M.S. 1980. *The Modern Practice of Adult Education. Paedagogy versus Andragogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Komiteanmietintö 1971. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. A 29. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1975. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. A 28. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtola, V. 1939. Vapaan kansansivistystyön päämäärä. Helsinki: Otava.
- Lindeman, E.C. 1961. *The Meaning of Adult Education*. Montreal: Harvest House. (First published by New Republic, Inc. New York, 1926.)
- Niemelä, S. 2002. Kansansivistyksen kadottaminen. *Aikuiskasvatus* 22 (2), 84–91.
- Niiniluoto, I. 2001. Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Otava.
- Nyman (Nuormaa), S. 1899. Kansanomaisesta opetustavasta. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) *Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön 32. vuosikirja*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 253–261.
- Oittinen, R. 1943. Harrastus ja sen merkitys vapaassa kansansivistystyössä. Teoksessa *Vapaa kansansivistystyö. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1943*. Tampere: Tampereen Työväen Kirjapaino, 25–42.
- Peltonen, M. 1981. Aikuisedidaktiikan perusaineksia. Porvoo: WSOY.
- Perneman, J-E. 1977. *Medvetenhet genom utbildning*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Porvoo: WSOY.
- Saarenpää-Numminen, M. 2005. Kansalaisopisto-opiskelun merkitys aikuisten elämässä. Taide- ja taitoaineiden opiskelijoiden käsitykset opiston yksilöllisistä ja yhteisöllisistä merkityksistä. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Siebert, H. 1996. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Berlin: Luchterhand.
- Sihvonen, J. 1999. Kansalaisopistojen arviointi. Uhka opistojen itsemääräämisoikeudelle vai mahdollisuus toiminnan kehittämiseen? *Aikuiskasvatus* 19 (2), 151–162.
- Sihvonen, J. 1982. Vapaasta kansansivistystyöstä kunnalliseen aikuiskoulutukseen? *Aikuiskasvatus* 2 (1), 14–20.
- Siisiäinen, M. 1988. Järjestöllinen pääoma: käsite ja merkitys yhdistystutkimuksessa. *Hallinnon tutkimus* 7 (3), 154–168.
- Toiviainen, T. 2002. Vapaan sivistystyön visiot. Castrénilaista laatuviiniä uusissa tynnyreissä. Helsinki: Helsingin kaupungin suomenkielinen työväenopisto.
- Tuomisto, J. 1981. Vapaan sivistystyön suhde työelämään ja ammatilliseen opetukseen. Teoksessa K. Huuhka et al. (toim.) *Aikuiskasvatus ja työelämä. Vapaan sivistystyön XXV vuosikirja*. Porvoo: WSOY, 106–136.

- Tuomisto, J. et al. (toim.) 1989. Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Tuomisto, J. 1996. Työväen sivistystyöstä luottamushenkilöiden kouluttamiseen – SAK:n koulutuksen kehitys ja uudet haasteet. Teoksessa J. Tuomisto et al. Yhteiskunnan rakenteet ja elinikäinen oppiminen. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, Julkaisusarja A/59. 53–174.
- Tuomisto, J. 2002. Kansansivistäjien kasvattamisesta konsulttien koulutukseen. Aikuiskasvatuksen kehitys yliopistollisena oppiaineena. Aikuiskasvatus 22 (4) 260–273.
- Tuomisto, J. 2005. The development of Finnish Adult Education Science: historical and comparative perspectives. Paper presented in 10th International Conference on the History of Adult Education. September 8–11, 2005. Helsinki. International ESVA Foundation.
- Tuomisto, J. 2004. Vapauden kaipuu vapaassa sivistystyössä. Teoksessa V. Riikonen (toim.) Valistuksesta tietämysyhteiskuntaan. Vantaa: Kansanvalistusseura & Opintotoiminnan keskusliitto, 43–80.
- Vaherva, T. & Ekola, J. 1985. Aikuisten opettamisen taito. Helsinki: Yleisradio Opetusohjelmat.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 74.
- Varmola, T. 1996. Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol. 524. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Virkkunen, J. 1978. Työelämän aikuisopetuksen kehittämisen teoreettisia lähtökohtia. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 4.
- Virkkunen, J. 1981. Peltonen Matti: Aikuisdidaktiikan perusaineiksia. Aikuiskasvatus 2 (2), 70–72.
- Virkkunen, J. 1983. Ryhmäteoriat ja henkilöstökoulutus, yhteistyö opetuksen tavoitteena ja keinona. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 22, 1983. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Weckroth, K. 1988. Toiminnan psykologia. Helsinki: Hanki ja jää.
- Welton, M. 2002. Kauniit unelmat, karu todellisuus: Oppimisen aikakauden täyttymättömät haaveet. Aikuiskasvatus 22 (1), 11–21.
- Welton, M. 2005. Designing the just lifelong learning society. A critical inquiry. Leicester: NIACE.
- Wildemeersch, D. et al. (eds.) 2000. Adult Education and Social Responsibility. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Von Wright, G. 1981. Humanismi elämänasenteena. Keuruu: Otava.

Kirjoittajat

Aaltonen, Rainer: yliopistonopettaja, Tampereen yliopisto

Harju, Aaro: pääsihteeri, Sivistysliitto kansalaisfoorumi

Koski, Leena: sosiologian professori, Joensuun yliopisto

Nest, Mauri: rehtori, Pälkäneen seudun kansalaisopisto

Ojakangas, Aki: rehtori, Murikka-opisto

Pantzar, Eero: ma. professori, Yhteiskuntatutkimuksen keskus, Tampereen yliopisto

Salo, Petri: aikuiskasvatuksen tohtoriassistentti, Åbo Akademi i Vasa

Sihvonen, Juha: rehtori, Valkeakoski-opisto

Suoranta, Juha: aikuiskasvatuksen professori, Tampereen yliopisto

Tuomisto, Jukka: aikuiskasvatuksen professori, Tampereen yliopisto

